

263, 237



文受者并  
敬受田  
目

明治  
4 4 28  
内交

文章に讀ましむべき權利なし

言語を出發點とせよ。文は言の客也。

法則を知らしめよ。應用は經驗の日に來る。

直觀的記述を重んぜよ。發表の法則這裏にあり。

題作は子供の能に難し。難きは後にせよ。

思想を曳き出す鑰を與へよ。さらば思想は流露せん。

形式を追ふ勿れ。深さに於て得る所あれ。

技能科は興味を先とせよ。緩方は技能科也。

特立の段階あり、系統あり、讀本の僕たる勿れ。

主 張 八 則

文章に讀むべき義務なし

この拙き稿を脱するに當り、過ぐる生活の七星霜を回顧すれば夢幻の如し、唯本稿の成りし徑路は顯然たり。恩師前波仲尾先生に生れ、兵庫京都の師範學校に養はれ、田中勝之丞先生、伊賀駒吉郎先生、清水儀六先生に育ち、京都府教育會研究部員各位殊に田村作太郎君、西原光太郎君、日田權一君、吉村保君、岡本助左衛門君、新町徳兵衛君、廣田虎之助君、渡邊幸作君、小林幹君、藤田元春君等の助言と教とを受けたる事の多きを思ふ。尙出版に關しては北垣恭次郎君、三宅驥一君を煩はしたる事多大なり。茲に芳名を記して謹で其の恩を謝す。

### はしがき

膨脹的國民を教養するには、克く自國語の性質、活用を自得せしめ、到る所に大和民族の言語を扶殖し、擴布せしめる用意がなくてはならぬ。自己の語る言葉、自己の書く文章の法則を知らぬでは、大國民の資格にも事を缺く次第である。此の考を以て、私は久しき以前から、語法文法の知識を小學校に扶殖したいものと、微力ながらも研究して居たのであるが、何うも今日の語法文法書は活用が出来ぬ。活用どころではない理解させる事も六かしい。其處で、我々の如く、生きた言葉や、生きた文章を取り扱ふ者は、學者のとは別に研究方針を執らねばならぬことを自覺した。

有り難い事には、我々の前には兒童がある。兒童を相手に

研究すると意外な発見が出来る。直に活用の出来る法則が見附かる。之を話方綴方に適用すると意外に成績が善くなる。こんな風に乗りに地になつて實驗してゐる際であつた。最早四年の昔にもなるが、時の京都府事務官田中勝之丞氏が部長となつて、切りに小學校教育の實質的方面の研究を進めてゐた京都府教育會の研究部で、綴方教授の缺陷を指摘し、新案を樹て、一道の光明を混沌たる斯界に與へやうてはないかといふ事になつた。

此時始めて半年の時間を與へられて、私が其の原案の起草を依頼されたのである。扱起草に取り掛つて見ると、事もないと思つてゐた事が、なかく容易でない、理窟を立て、實驗すると、旨く簾らない、旨く行つたものを書き立てると

系統が亂れる。兎角する間に半年は経過する。其のうちに、三重縣に教育品展覽會があつて、我が京都府師範學校附屬小學校からも、細目の出陳をすることになる。兎も角もして具體的の案として出品した。今から見ると甚しい杜撰なものであつたが、銀賞牌が附いた。

斯くする内に、あちこちから私の立案を聴きたいといふので講習會を開かれる。往つて話して見ると、案の缺點が明らかになる。不備が指摘せられる。修正改竄を重ねて、一昨四十年秋漸く愚案を研究部に提出したのであつた。同部は爾來昨年七月まで拾數回の研究を重ねて、漸く改良案が出来て、十一月に發表した。

併し、此の案は極概括的のもので、實際取扱者の參考とし

ては餘りに抽象的である。簡明を期した爲に説明が足らない。殊に本科教授には系統が大切で、教授細目が最も必要である。と主張するに拘らず、之を附加することが出来なかつた。折角の案も是れでは龍頭蛇尾だ、何うか之を實際家の參考とし、又實地に試験して貰ふには、今少しく具體的に説明もし、詳密な手續を具した細目をも編成せねば何の甲斐もない。

と、自から餘暇を偷んで研究して行くと、又々幾多の不備缺點を發見する。漸くにして出来上つたのが即ち本書である。斯かる事情の下に出来たものであるから、叙述に統一を缺き、精粗重複甚だ不整頓ではあるが、併し、實際的に経験を重んじて書いた積りであるから、教壇上に試験せらるゝ上

には多少の參考にもならうと思ふ。兎に角、本科教授法の研究はまだ、具案的になつて居ない際であるから、著者自ら是れで善いとも思はないし、今後益々経験を重ね、研究を積んで更に大成したい考ではあるが、取急いで之を公にすることにしたのである。何うか本書の讀者諸彦には斯道の爲め、叱正の勞を惜まれない事を切に惓願する次第であります。

明治四十二年一月一日

京都北野神社の畔に於て

著者誌す

## 目次

### 第一 序論

#### 第一章 綴方教授難の聲

- 一 文章に對する一般の誤解  
過重の要求。不可能的要求。時世と文章。
- 二 實際教授上の困難

1 材料の上より來る困難。2 教材選擇の上より來る困難。3 知識の缺乏より來る困難。4 一方法單元取扱上の困難。

#### 第二章 綴方教授上の缺陷

- 一 形式主義と自由發表主義との偏重
- 二 系統なき教授
- 三 主眼點なき課題

- 四 讀方教授の領域と綴方教授の領域とを混同せる教授
- 五 形式的方面の注意を缺ける教授
- 六 實用文を誤解せる教授
- 七 模範文の誤用
- 八 常識養成に注意しない教授
- 九 自作獨創の文を獎勵しない
- 一〇 無効の添削

## 第二章 綴方教授の方針を立てよ

### 第一章 綴方の目的と其の性質……………二五

正面よりの解。性質上よりの解。正確の意義。常識養成。趣味の養成。言語と文章。本能的發作。興味の必要。餘説。

### 第二章 綴方教授に對する方針……………三七

教授細目の必要。其の方針の基礎。教授主義。

## 第三章 形式的材料の取扱方針……………四二

### 一 文字

片假名。平假名。其の取捨。漢字と畧字。

### 二 假名遣ひ

三 假名遣ひ教授法の改新

### 四 文章

文體。口語體と文語體。韻文と散文。記事文。叙事文。説明文。議論文。消息文。電信文。公用文。普通文の解。口語文を採る所以。

### 五 言語と文章

言文一致の文章は必ずしも容易ならず。言と文との相違。

### 六 句讀、分別書き方、符號

### 七 繪畫と文章

### 八 讀本と綴方との關係

### 第三 綴方教授法

#### 第一章 文章構成上の主眼点……………八〇

##### 一 單文の形式

一定の法則及變化。品詞構成の三様。構成上の主眼点。

##### 二 單文を構成せしむる方法。形式と思想との關係

どんな誰が、何時、何處で、どんな何事を、何故、如何に、其の活用。實驗例。思想貧富の別。

##### 三 合文を構成せしむる法

##### 四 文章法の構成法

看察の順序。求心看察法。遠心看察法。段落法。章法。記事文。消息文。叙事文。説明文。議論文。

#### 第二章 文章教授の順序……………一〇五

##### 一 直觀的記述

一 事物の記述。一事物の自然。自然界。

##### 二 再現的記述

##### 三 構成的記述

成文の補修。構成文。題作準備。

##### 四 論理的記述

##### 五 感情的記述

#### 第三章 修辭上の諸要件……………一三三

修辭の意義と性質。文章の基礎的要件。思想を明寫すること。言ひ表はし方を穩健にすること。

##### 一 思想の明寫

文義の正確及要件。文義の明瞭及要件。

##### 二 言表の穩健

用語上より。語格上より。教授上の注意。生氣。流暢。背景。寫實。

#### 第四章 記述者の立場……………一三三



誰が何時、何處で、何事を、何故、如何に。

第五章 課題の方法……………一三七

- 一 題目選擇上の注意
- 二 題目 of 名稱
- 三 記者の立場
- 四 豫備的練習
- 五 教師の仕事
- 六 推敲
- 七 記述の時間
- 八 課外製作の種類

第六章 添削法……………一四七

添削の効根。添削を有効ならしむる手段。

- 一 相互訂正
- 二 板上訂正

三 朗讀訂正

四 課外添削

添削上の九注意

第七章 成績物の取扱法……………一五四

- 一 練習帳の形式
- 二 清寫帳の形式
- 三 添削後の成績物

第八章 模範文の取扱方並文體の配當……………一五九

第九章 綴方に興味を與ふる方法……………一六三

一 記述材料の上より

事物の形態より活動方面。器物より動物。智識よりは經驗。直接關係の多きもの。

二 文體の上より

實用文と非實用文。口語體と文語體。

三 課題の上より  
 四 繪畫の挿入  
 五 添削の上より  
 六 模範文の上より  
 七 教科書以外の讀物  
 八 製作物取扱の上より

教授細目

第一學年……………一七五  
 第二學年……………二〇九  
 第三學年……………二五七  
 第四學年……………三二七  
 第五學年……………四〇九  
 第六學年……………四五七

# 系統的綴方教授法

谷垣勝藏 著

## 第一序論

### 第一章 綴方教授難の聲

綴り方教授は六かしい、何ぞよい考案はあるまいかといふ聲は、中小學何處に行つて誰に逢つてもよく聞かされる。大抵の教育者は大小これに注意を拂つてゐる。恐らく現今教授法研究の中心となつてゐるといふてもよい。

併し、この歎聲の因て起る根源は何か。何が何うして六かしいのかといふと、これは意外六かしいから六ヶ敷いのだ。何うも好い結果が得られない。何うしたらよいか、皆目解らぬといふ様な答である。随分思ひ切つた弱音だが、實際斯ういふより外に道のない様な現況である。

だが、斯う云ふてゐては治まらない。今少し、其の六ヶ敷い所以を穿鑿して、これは斯うであるから、この法を以て切りぬける。これは斯うした譯だから、斯うせねばならぬと、小さい部分に這入つて出口入口の道を拵へねば、研究研究と無闇矢鱈に騒いで居た所で、強敵に應ずる準備は出来ないと思ふ。

其處で詰らない穿鑿には似てゐるが、一體、この教授難の聲は何處から來たものか、如何なるものを得んとして、得られないのか、茲に其の穿鑿をして見やう。

### 一「文章」に對する一般の誤解

イヤ今の小學校や中學校の生徒の文章は、カラ駄目だ。文にも何にも成てはゐない、全體あれでも教へた積りか知らん。あれ位の事なら教へない方がモツトましだ。鵠的な不明瞭極まる生硬な文字を使つて、夢やら幻やら分らない事柄を、他愛もなく書き綴る。常識外れな事を常識外れな文字で無闇にのたくつたものだ。大體、手紙一本、葉書一枚をかくことさへ、ろくな事は出来ぬ。イヤ何う

も學校は何をしてゐるのやら、役に立たぬ横文字や、糞でもない理窟ばかり覺えてと飛火がそれから夫れへと擴がつて行く。つまり、この荒い鼻息、世間の批難が、教育者を惱ます根源ではあるまいか。思ふに、彼等の要求する教育の結果は、先づ第一が文章である。そして其の文章は、漢文でも作り得る様になつてほしいと思つてゐる。所で、相當な文章が出来ぬと來てゐるから、一も二もなく何から何まで御氣に召さぬといふ風である。教育者の腦を悩ますのも強ち無理はない。所で、この要求が正當であるか否かは、論ずる迄もない。問題にも何にもならない解り切つた事だ。と思ふが、意外意外、教育者其人が、亦この要求を御無理御尤と附和雷同し、文章とならば斯く無ければならぬと相槌を打つてゐるのが如何にも不思議な現象だ。そして、六かしい。出来ないと翻ぼしてゐる。言はゞ自ら縛ふた繩で以て、人に縛られて、藻掻いてゐるといつた風の、大滑稽を演じてゐるとしか思へない。

先づ思ふても見るがよい。所謂、世間の要求、評者の理想の根本は元來何處から來てゐるか。又、それが果して正當なもので、時勢の趨向と一致してゐるか何

うか。又、其れは教育者の努力に依つて達せらるべきものか否かを。

元來、評者の根本思想なり、その理想は、其の人の受け來つた教育、經歷より成り立つものである。而して、今日の綴方教授の結果を批難する人々の有する尺度は、恐らく、漢學中心時代のもので無からうか。文章に對する彼等の理想は、唐宋八大家的ではあるまいか。教育是れ文章、文字即ち教育といふ古風で、苟も、文章といへば、漢字漢語の數々を使いこなし、漢文ならずとも假名を去れば直に漢文となる様なものでなくてはならぬと思ひ、古言古語古事を引用し、今日の言語となるべく隔絶したもので無ければ、文章らしく思はない様な考を持つた人ではあるまいか。若し果して、斯様な理想で、吾人の教育法を批評せられ、斯様な要求を正當とするならば、今日の學制は勿論、社會の大勢と非常に背馳する結果を來すであらう。文章の形式的方面を輕減せよ、漢字を節減せよ、假名文に慣れしめよといふのが、今日教育社會に叫ばれる、聲で、誰もこの大勢に反抗するものはない。評者も之を首肯し、教育者も之に賛同してゐる。而も、其の理想は茲になくて彼にある。情けない哉。人間の理性と感情とは一致の發達をしてゐ

ない。理の上では、成る程と呼ぶも、情の上では、とはいふものゝと反對の方向に頭を擡げて來る。吾も人も自家撞着の兩思想に支配せられてゐるのである。で、六かしい、六かしい、皆目分らぬといふ様な歎聲を發するのであらう。

以上は唯文字を中心とした不足話であるが、評者の中には、文章の性質を明らかにしないで、徒に學生の文章を批難するものがある。例へば、今日の學生の文章は、言葉も整つてゐないが、元來が非常識な事を書いて困るといふ様なのは、其の一である。

由來、文章は常識的のものである。文章の對象となるものは人間である。他人の心である。他人の心を動かし、他人の思想感情に一の反響を求めやうとするのが其の目的である。能く人の心を読み、千差萬別、特殊な場合に特殊な方法を用いて、之に適合する様に書かなければ、文章の目的は達せられる筈のものである。一概に、自己の思想を自由に勝手に、我流に書き流した所で、決して好文章にはならない。社會には歴史がある。習慣がある。法式がある。慣用の言語もある。定式の文字もある。これ等の修養もなくてはならぬ。此の常識完成が十歳や十二歳

乃至丁年未滿な學生に望まれ得やうか。

古來、坊にして大文章を作つたものがないではない。併し、其れは全く天才だ。百年千年に一人ある天才の業だ。天才ではあるが、亦其の文章の局面も限られてゐる。言はゞ、摸倣から出た文章で、自ら絞り出した思想を、自らの機軸によつて出来たものは稀である。でなければ全く偏して發達したこまじやくれた者の作か、兎に角、眞實學生の正直な文章は、生硬な文字文句を、非常識的に羅列するといふのが、當然な成績で、此等は決して綴方教授者の方法上で匡正し得られる範圍ではない。この方面より來る批難は多く傾聽する値がない。

以上は吾人が世の本科教授に對する批難に答へんとする所で、一の辯解に過ぎない。併し、本科教授の方法はよく研究されてゐるか、本科教授の目的は既に達せられてゐるかといふならば、遺憾ながら、皆目分らないといふのを正直な自白と言はなければならぬ。幾多未決の問題や、現行方法上の缺陷は限りなく擧げることが出来る。吾人の研究すべき材料の多いことは、矢張他に比して隨一であらう。要するに、小學校乃至中學校時代の本科に對する見解は、世の批

難を受くるとも、上述の如き要求に應じ得べくもない事である。學生の心意發達の程度に應じ、各種の材料に依つて實用に向はしむべき鍛鍊を正當に課するの外はない。文章構成の要素を授け、思想と文章との關係を會得せしめ、年と共に益々發達進歩すべき傾向を與ふるのだ。眞の文章は彼等の卒業後、五年十年を経て圓熟するを待つべきであらう。其處で余の切に教育者に望む所は、この混沌たる時代に處する吾人の覺悟である。

現代は兎に角過渡時代である。思想と感情との不一致時代である。眇たる小學校の文章に對しても各人其の見る所を異にしてゐる。で、この時に際して、教育者の責任として大に心すべきは、常によく時勢を達觀し、其の趨く所を察して、自家不動の見識を立て、世の感情より來る諸説以外に卓立せねばならぬことである。若し世の批難を畏れて、甲に附し、乙に隨ひ、昨非今是で、歸する所を失ふならば、蒙を啓き、世を導くべき職責に對し、甚だ愧づべき次第である。今日盛に論難せられつゝある國語教授上の諸問題は、頑迷不靈な古老のませつかへしに依つて、何日解決を見るやら分らないが、而も、教育是は遠く維新の大精神

に依つて定まつてゐる。無論、吾人教育實務者は新奇を競ふて一人たりとも吾行かんなど、力むべきではない。着實穩當な見解と態度で、一步一步進路を拓くべきであるが、去りとして、分り切つた世俗の愚説に阿附して、いらざる手敷を重ね、この進運を妨げては濟まぬ。吾人の所謂文章に就ての理想は今日盛に建設しつゝあるもので、具體的完成したものは未だ存在しない。新教育に依つて之を建設し、之を完成する覺悟でなければならぬ。是れが抑も普通教育のなすべき現下の急務である。

## 二 實際教授上の困難

其處で、吾人の頭上に直に落下する問題は、然らば世俗の批難は批難とし、世俗の頑迷な要求を排除したものとして、汝の立つる理想は如何なるものぞ、又其の理想を達する方法を聽かん、と需めらるゝに違ひない。茲に於てか實際上の難關が出て來る。

よし今日に於て理想的の普通文はなく、今日以後に於て其れが樹立せらる

ゝものとするも、是に達する道は考へなくてはならぬ。即ち綴方の到達すべき目的は何で、其の徑路は如何。綴方の根本性質は何で、之を發達せしむべき手段は何か。言語と思想、思想と文章は如何なる點に於て契合せるか。思想の組織せらるゝ要素と之を言表する順序は如何なる關係を有するか。思想の發達は如何なる徑路を踐むものなるか等の根本問題が先づ第一に解決せられて、然る後に、實際方案が立たなければならぬ。實際案を立つるに當つても、直に起つて來る問題は、文字と文章、言語と文章、用語と文章、即ち文體と古語古言との關係などは考究しておかなければならぬ問題である。今斯の如き根本問題を後章に譲り、現今實際家の常に苦惱する教授難の一二を擧げて如何に現下の教授法が五里霧中に彷徨せるかを示して置かう。

### 1 材料の上より來る困難

例へば世間では、消息文といへば候文を意味し、普通文といへば中古文を要求し、文體の上よりは祝文とか、帛文とか、送迎上の式文とか、商業上の往復文と

か今日社會に行はるゝ凡ての習慣古式に應ずる丈けの豫習を要求せられる。然るに小學校では、兒童の修業年限中に得る知識は、其の内容も形式も頗る寡少なもので、隨て文語を以て種々の文體に涉り、發表の自由を得せしむることとは出來ない。而已ならず其形式は扱措いて、思想其のものゝ發達が及びもつかぬのである。若し此の要求を容れて彼に走らんとすれば、山の頂に登つて尙天の高く星の捉へ難きを恨むが如き馬鹿を見ることは、過去幾十年間繰り返した滑稽的悲劇である。にも拘らず、今尙其の方針を立て得ず、左支右梧進むべき道を求めずして、五里霧中に彷徨し、自ら求めて苦しんで居るものがある。教授難の上から言へば、是程の苦痛はあるまい。併し、斯かる問題は、兒童心意發達の程度や、兒童の收得する知識の局限といふ様な事を一切構ひ付けない時代ならば兎に角、今日では、恐らく、こんな無謀を再びし、徒らに無益の勞を企てるものもあるまい。經驗は無謀を戒しめ、前車の覆轍は後車の進路を照らすものである。過去の苦き經驗は、吾人をして茲に新らしき方針を探らしむべく、懇切なる訓戒を與へたものである。

## 2 教材選擇の上より來る困難

例へば、文字は萬を以て數ふるも、未だ其の極限には達しないし、文章は時代的に、階級的に、職業的に、年齢男女別的に、或は用語の上に、用字の上に、修飾の上に、幾十百の形式がある。其の何れを探り、何れを標準として進むべきかといふ問題は、事實に於て頗る困難である。全く讀本に準據するとすれば、形式の多様なる爲に、文章の目的を達し得ない事に終るし、新らしき教材を探らんか、其の系統なきに苦しむといふ様に、終に五里霧中に彷徨するの止むなきに終るのである。是亦新方針を立つべき時期に達してゐるのである。

## 3 知識の缺乏より來る困難

例へば、完全なる文章とは如何なるものか、如何なる要素を具へて、如何に組織せられるものか、之を兒童の發達程度に適合せしむるには、如何に之を授けるか、或は兒童は如何なる點に於て語法、文法を誤るか、語法、文法と綴方との契

合點は如何等の問題は、多く等閑に附せられてある様だ。是れは無論教師にこの方面の研究が進んでゐないからではあるが、元來今日の語法、文法の研究が一般に幼稚で、之を活用し得る様に組織せられてゐない。殆んど今日の語法、文法の書物は死物である。活力なき知識を與ふるのみである。又、修辭學の方も殆んど今日の教育者に開却せられてゐるが、苟も文章を取り扱ふに此等の知識がなくて、何うして成績を擧げることが出來やうか。併し、元を正せば、寧ろ教師の罪でなくて、この方面の學問がまだ發達しないといふのが至當かも知れない。

是れが、抑も根本的教授難の泉源であらう。

#### 4 一方法單元取扱上の困難

例へば、教授の實際に當つて、教師は如何なる仕事をなすべきか、兒童を如何に働らかすべきか、成績處理を如何にすれば最も有効なるべきか、又一方法單元は如何に立つべきか等の研究が、未だ十分でないといはねばならぬ。是等

は何を標準として立案すべきか、教授の有効、時間の經濟といふ事が殆んど考へられてない。是れも教授難の一に數ふべきものであらう。

以上之を概括して見ると、綴方教授は、殆んど一から十まで、總てが混沌として據り所がない様な有様で、必竟、綴方教授は、未だ教授といふものゝ要件——目的と方法の合一が成り立つてゐない。教材も、教材配列も、教授方法も、やがては、綴方に關する知識も、殆んど缺乏の状態にあるものと認められるのである。

要するに、現今本科教授に對する困難は、外部から來る無鐵砲の批難と、教授者の有耶無耶の態度と、知識の缺乏とが、こんぐらがつてゐるものと考へられる。其所で、教育者に過渡の困難を凌ぎ、確乎たる態度を以て、國運の趨向と一致した方針を立て、順風に帆を揚げて側目もふらず進んで行くならば、この苦悶の聲は、やがて凱歌の聲となるであらう。



## 第二章 綴方教授上の缺陷

前章に於て、綴方教授の各方面を否定して置きながら、今亦茲に其の缺陷を指摘するのは、全く蛇足に似てゐるが、醫家の病を治するに細密なる診断を要する如く、苟も茲に今日の方法に慊らずして、新たなる方針を立て、新たなる開拓を試みんとするには、今少しく細目に涉つて今日の方法を批評して置く必要がある。又、新舊の方法を比較するにも、何故新法を唱道する歟の疑問を解くにも、共に便利であると考へたからである。

### 一 形式主義と自由發表主義との偏重

自由發表主義とは今日盛に行はれてゐる主義で、兒童の持つてゐる思想のあり丈けを、發表せしむるので、半枚に書いたものより、一枚に書いたものの方がえらい。一枚よりは二枚の方がもつとえらいといふ様に、思想の多少を以て、綴り方の巧拙と見る。無論、文字が誤つてゐてはならぬとの注意は拂はれてゐる。

るが、大體に於て、形式上の確たる案も、何もない。へども鼻血も出され得るものは敢て選ばずといふ至極寛大な主義である。但し、其の製作物は學校以外に持ち出す事は出来ないといふ條件が附いてゐる。萬一、之を公衆の前に持ち出すときは、鼻向のならぬ穢いものが飛び出すかも知れぬからである。故に之を「學校作文」といふのであると誰やらが罵つてゐた。

由來、此の自由發表主義は、形式主義の反動で起つたもので、形式主義とは一名鑄型主義ともいふて、一定の型の中に、類似の思想を流し込むので、異種の思想は表出することを許さないといふ誠に規矩整然とした殿様主義である。即ち例の「机は木にて作り、本を讀み、字を書く臺なり」鴉は羽根にて作り、空を飛び、又かあかあと鳴く者なり」と當て箴める類である。

この兩主義は、綴方教授に於て無益な方法ではない。併し其の一方に偏すると大變間違つた事になる。思想の豊富といふ事は、兎に角聞き受けのよい言葉で、其れに批難を加ふべきでない様であるが、一個の目的の下に集合しない亂雜散漫な思想は、在つて効のないものである。必要に應じて秩序よく露出し來

る思想は、必ず目的を達する上に有効に働らくが、他愛もなく出鱈目に饒舌り放題饒舌るのが、何故に重寶であらう、何の價値があらう、規律なき今日の自由發表主義は得てして、この精神なき多辯家を重寶がつてゐる。文章には相手を控へてゐる。目的を持つてゐる。相手に對しては禮もあらう。言葉遣ひの上に習慣法や形式があらう、目的があるならば、方法に善惡がなくて叶はぬ事だ。

凡そ、思想の序列には一個の法則がある、一定の形式がある。この自然の法則なり形式は、やがて、之を受くるもの即ち讀む者、聞く者の思想中に同化して行く。之に反して、法則を外れて表出せられた思想は、他の者の思想に受け容れられなくて反撥せられてしまう。この故に、自由發表主義はよいが、形式あつて後の事だ、形式なく規律なくて發表するのなら、何も綴方教授を課する必要はない、文字を多く教へておけば其れで澤山である。

次に鑄型主義も全く其の用法に依つては有効である。思想の序列法とか、新らしき文體を課する初に於ては、利用するを必要とする。世には此の方法を以て終に文章を習ひ了へた人もある。多くの名文を諳んじて、甲乙其の便なる所

を糅合して、新らしき文形を得るなど、この型から出て初めて出来るので、文章練習としては兎に角、多少注意すべきものであらう。併し、是れにのみ依るべきものでない。何故なれば、形式あつて後に思想が起るのでなくて、發表したい思想があつて初めて形式が必要である。思想は根本で、形式は利用せらるべき者でなくてはならぬ。文字文句に依つて思想が左右せられては眞の文章は出来ない、故にこの方法も、初步に於て形式の收得法として利用するに止めるが至當である。

要するに綴方教授は、發表する形式に重きをおいて、思想が美しく、奇麗に而も正確に表出せられる様に練習すべきで、思想其のものの養成は、他の教科の關知する所である。故に本科では所謂自由發表主義の如く、無闇に多くを書かせるといふ事は差し控へて、寧ろ、一の思想を最良なる方法で書かしめるといふ事が肝腎である。といふた所で、所謂彼の鑄型主義は、茲にいふ形式主義とは大に見る所が異つてゐる、夫れは後にいふ積りである。

## 二 系統なき教授

今日の綴方教授には系統が立つてゐて、一學年の教材を選択したり、配列したりすることが、全く出来てゐない。即ち兒童の發表力は如何なる順序に依つて進むか、思想は如何なる進路を取るべきかの研究をして、而して後に教材の選擇や排列が行はるべきである。然るに目下の所、何處に行つて見ても教授の進程を定めて、細目の出来てゐるものを見るのが少い。若し、細目があるとすれば、讀本の進度に合わせて、文題を排列した位のものである。心細い事ではないか。

## 三 主眼點なき課題

文題を課する以上は、何か一個の目的がなければならぬ。有ることはあるに相違あるまいが、聽いて見ると、斯んな事を書かせて見たかつたから「斯ういふ風の事を教へたので、復習かたがた書かせて見た」といふ様な返答である。是れ

は考へ物だ。綴方の稽古は發表方法の練習である。ある教へた事を何でもかでも書かせて見るといふ事は、其の根本が實質に重きがおかれてゐる。發表法は何うでもよい、教へた事がよく記憶されてゐるか否かを試して見るのは、他に方法があらう。大切な綴方の教授時間に課すべき事でない。何うか課題には形式上の順序を踐んで、教授の要點を豫定して課する様にしたものである。

## 四 讀方教授の領域と綴方教授の領域とを混同せる教授

讀本を離れて、綴方教授の系統が立たないならば、立たないでもよいが、其の領域を混同して、文字、文句、文章、語法、文法を一時に讀本通りに綴らせやうとするのは、大なる謬りである。讀方教授は廣く知識を得せしめる方法として、形式を多様に求めなければならぬ。世の中にありとあらゆる形式は求め得られ、教へ得らるゝ限り提供する必要がある。併し綴り方の方は、自己の思想をなすべく、くまなく發表して、多くの人に、多くの感興を與へる様にといふ目的で教授しなければならぬ。其處で、甲は、なるべく廣く、乙は、なるべく深く、といふ風になる

のである。随て讀本の形式的材料を多く利用することは必要であるが、讀本に從屬して一も二もなく一致して行くのは、終に虻蜂とらずの結果に陥るであらう。

### 五 形式的方面の注意を缺ける教授

文章は他人に讀ましむる事を目的としなければならぬ。他人に讀ましむるには、讀み易い様にしておく事が第一條件である。この第一條件は兎に角、句讀點の正しい事、分別書き方の出來てゐる事、段落法の正當に出來てゐる事などである。然るに今日の兒童の成績物を見るに、一向にこの第一條件が整つてゐない。頭から讀み下すことが出來ぬ。困つた教授法もあるものだ。次に書いた事が正確で、うまく書いてないと讀む人に何等の讀む義務はないのであるから、讀んで見やうといふ氣が起らない。イヤ今日の綴方教授は實用主義だ。讀まなければならぬ様な實用上の事でなければ、書かせない。随て、意味さへ通ずれば、其れで澤山だとすまして居る人もあらうが、文章には其の人の人格が發露す

るものだ。ヤット其の意味が通じたといふ様な書き方では信用も尊敬も拂はれる事にはなるまいと思ふ。

### 六 實用文を誤解せる教授

日用必須の知識技能を授けるといふ法文を楯にとつて、綴方も書簡文やら、電信文やら、受取、送り、證文などに向つて、直に突進しやうと企てるものがある。是も大なる誤解であらう。社會生活個人生活に於て自己の思想を發表せんとする動機は決して豫定の出來るものでない。何時如何なる事に出逢ふとも、其の人の地位相當に發表し得る様に練習がしてなければ、實用的に教育せられたとは言へない。この故に、吾人は自由に正確に思想を表述することを得る様に、系統的に教授を進めて行かねばならぬ。

### 七 模範文の誤用

模範文は一の思想を發表するに一つあるべきだ。二つ以上あるべきもので

ない。又多くに通ずる普通の模範文もない。句讀なり、段落なり、文句なり、修辭法なりは、凡てに通ずるもので、何處からも取れる。併し思想は各自多少形を異にして有するものであるから、叙事文の模範文とか、記事文、議論文の模範文といつた所で、甚だ漠然たるもので、恐らく思想排列法とか、上に擧げた諸點を分解して見るより外に致方もあるまい。是れ等こそ、讀本教授に於て常に解剖をして授けるのがよいのである。然るに今日の教授法では、常に速成を考へるものであるから、出來ぬ中を工夫して模範文を提出しやうとあせる。吾人は其成效と其の心得方が解らない。

### 八 常識養成に注意しない教授

社會には歴史がある。新社會とはいふものゝ、現今の社會は過去の社會より連続したものである。歴史ある社會には必ず習慣法がある。社會交通上の文章には幾多の習慣上から來る形式が存在する。この形式を破つた文章は善きにあれ、惡しきにあれ、必ず世の批難を免れない。故に總て舊慣を墨守すべきでは

ないが、其處の手加減が甚だ必要である。で、文章教授には常識養成といふ事が大切である。然るに今日の教授法では、實際上の事實問題を以て教材とせず、常に架空な假設的の題目を選ぶ傾向がある。これは重大な缺陷である。

### 九 自作獨創の文を獎勵しない

綴方は、元來が自發的でなければ進歩するものでない。故に自作文や、獨創文を獎勵して、本科に深厚なる興味を喚起することが甚だ大切な事である。余は今日の教授を見て、大にこの注意の缺如せるを遺憾に思ふ。

### 一〇 無効の添削

教師が兒童の成績物を一々添削することは、非常に勞力を要する事である。故にこの勞力に酬ゆるには其の結果が大に兒童に影響せねばならぬ次第だ。然るに其の實況を見るに、教師の加筆は常に千遍一律、前のものも後のものも、同一事項、同一點である。兒童は前に比して少しも覺醒して居ない。前の作物と

後の作物とを比較すると何等の進歩も認められない。是れでは折角の努力も徒勞である。何とか工夫をしなければなるまい。

以上十個條は重なるもので、この他、草稿を起さしむる順序、成績物の取扱法等考慮を要すべき點は甚だ多い事であるが、茲にはこれ丈けに止めておかう。

## 第二 綴方教授の方針を立てよ

### 第一章 綴方の目的と其の性質

綴方教授の目的は、事々しくいふ迄もなく、小學校令施行規則に示してある通り。

文字によつて、正確に思想を表彰する能を養ふ。

にある。而して、其れが、

日常生活に必須なる技能。

として發現せねばならぬのである。之を平たく言へば、

普通文を作り得る能力を養ふ。

といふ事に外ならぬ。

以上は法文を正面から解釋したもので、斯う云ふておけば、至極明瞭的確に解釋が出来た様であるが、扱、實際問題となつて、實地教案を立つる場合となる

と、疑問は續々起つて来る。

先づ、正確にといふ副詞は如何なる程度を示したものであらう、普通文といふ文字が同規則によく書いてあるが、其の普通文とは具體的にいふと何んな文章であらう、日常必須の文章力とは抑も如何なる文體を意味したものであらうかなど、誰の頭にも直に浮んで来る。「正確」といふ條件は、文章の第一要件で、明確なる思想を、明瞭な詞で表はす、誤解を生ずる事のない様に書き現はすことを意味するのであらう。併し、是れ丈けであれば、別に綴方教授など、仰々しく教へる迄もない。

一 時間は午前七時。

二 場所は某校。

三人は主人又は主婦。

四事は子供に關すること。

右の通り參集の事。

の如く、箇條書きにすれば、一番正確だ、受取文の一例を以て、萬事解決が出来る。

書簡文にしても、拜啓だの、敬具だの、候處などといふ文字は、正確の上に害こそあれ、之を助けるものでない。矢張、お仙泣かすな、馬肥せが上々の作だと思はれぬでもない。普通文に就いては、序論にもいふたが、現今具體的に、これが普通文だ」と指示する文章はない。國民の多數が、新時代の文例を試験しつつあるので、六ヶ年の普通教育で、到達した結果、國民の多數が日常交通の用に供する文章が、即ち普通文と稱すべきものであらう。日常必須の文章力といふのも決して文體で限るべきものでなく、如何なる場合にも通ずる文章力を指すので、社交上の事は何時如何様なる事に出逢ふかも知れないから、よく融通の利く文章力を養つておけ」といふに外あるまいと思ふ。

斯うなつて来ると、綴方の目的が甚だ曖昧な、取り止めのない事になつて仕舞う。其處で、一つ綴り方の目的を根本的に研究する必要がある。第一綴り方の性質所謂文章なるもの、根本意義は何かといふ方面から研究すれば、此の問題は自ら解決が出来ると思はれる。

文章とは何か。何の必要で出現したのか。と問ふならば、誰しも、自己の思想

感情を他に發表せんとする本能的慾望の發作であると答へて異議はあるまい。而して、其の慾望の根源は、人類の思想感情界を自己の思想感情で征服しやう之に同化させやうといふ權勢の情に基くものであることも、容易に承認せらるゝことと思ふ。

之を人類の歴史に徴して見ると、至極簡明な事實である。渠の動物時代に於て先づ得たるものは聲である。聲を以て感情を發表し、動作を以て思想を表彰し、以て同類間の生存競争を繼續した時代は、頗る久しい間であつた事と思はれるが、其の結果、終に之を結合して言語なるものを作り上げた。言語が生存競争の上に如何に利用せられ、如何に重要な機關であるかは、現社會を見ても明瞭な事で、殆んど言論の世の中といふてもよい。言語の時代も非常に悠久に渡つた事であらうが、近く七八千年乃至一萬年以前に至つて言語の用が目前の少數者に其の効果を限られ、瞬時に煙滅する不便を遺憾とし、終に之を永久的性質を有する各種の符牒に依つて思想を保存し、擴布することを案出するに至つた。是れが抑も文字發明の濫觴で、間もなく言語を寫す文字(象形文字は

符牒である)を發明し、廣く同類間に共通する性質のものと化してしまつた。

●文字發明の動機は、一時的小局的の言語を、永久的大局的の文章に依つて保存し、擴布せんとする慾望に外ならぬ。爾來聽覺及視覺に訴へて、思想感情を發表する機關として、完全に近き發達を遂げ來つた言語を、如何に視覺にのみ倚賴する文章上に發現せしめんかとの研究は、數千年來不撓の努力を以て進行しつゝあるのである。而して其の研究の動機は何ぞといへば、矢張、自己の有する思想感情を他に發表して、其の反響を聞かんとする慾望、換言すれば自己發展の結果を大ならしめんとする、人類固有の慾望より來る發作である。其の產物は終に美辭學或は修辭學といふ一個の科學として現はれて來た。

修辭學は以上述べた通り、文章の効果を最大局限にまで達せしめんと企つる科學である。而して、是れが所謂文章の根本性質より起り來る必至の研究である。隨て、文章の性質として修辭上の要素を排外する譯には行かない。他人が見て何と言はうが、何と批評しやうが、又見ようが見まいが、更に關知した事でない、他人を度外視して文章を書くものはない。若し在りとすれば負け惜み



の言である。或は世の拗ね者である。文章は他人の思想と自己との觸接機關で、文章の前には必ず他人がある。

この故に綴方教授は何を意味するか、何を爲すべきかといへば、唯文章をよく書く様に指導するのだと答ふる外はないが、よく書く意義はと言へば、成るべく人の思想感情を支配する様な文章、人の思想感情の上に最も多く影響する様な文章を書く技能を與へるのだと答へねばならぬ。然らば教則の所謂「正確」といふ條件も満足すべきであるか、何うか。

文章は必ず「正確」といふ條件を缺いてはならぬ。「正確」は第一條件である。併し、是れ丈けで満足は出来ない、何故なれば、文章には之を人に讀ましむべき權利がない、讀者にも之を讀むべき義務はない。而も文章には讀むべき義務のない讀者を引き附けて之を讀ましむべき秘密がある。この秘密を有する文章が、眞の文章といふべきである。眞の文章は「正確」のみでは行かない、猶他に修辭上の要件を具備せねばならぬ。故に教則の「正確」といふ副詞は狹義に解釋しない方がよいと思ふ。如何に幼稚な文章でも、文章の根本的性質を離れて書くもの

はない。出来る丈け人の思感考へて書くのは自然の情勢で、既に「正確」以上の要件を備へんとする下心を持つてゐるのである。

併し、又一面から見ると、感情的發表や、文章の穩健などといふ事になると、随分面倒になつて來て、知解の文や、正確を期する達意の文とは一歩進んだ感がある所から、之を小學校に求めないのかも知れない。其れは解釋するものゝ考に依つて自ら定まつて來る。要は一定の見識を以て事に従ふ事が出来ればよい。

切綴方の根本的性質が、人類の本能的發作の一で、他人の思想感情の上に影響を及ぼさんとの慾望があるとすれば、其の對象たる「人」を知るといふ事が第一の注意要件でなければならぬ。「人」を知らないで「人」を動かす譯には行かぬ。人の思想感情は如何に發作するか、喜怒哀樂の情は、自己の思想感情と接觸する場合に、如何に惹起せらるゝものかといふ考察が必要である。是れがやがて常識養成の基礎となる。又、此の人情の發作状態なり、其の原因となる人情、天地自然の状態を考察する間に、之に向つて多大の興味を喚起する、即ち他人の文章

を読む時にも、自己の思想感情を發表する時にも、其の材料となる人情、自然に對する興味は愈々益々深くなつて行く。これがやがて趣味養成を助ける事になる。常識の養成や、趣味の養成は綴方教授に伴ふ副貳の産物である。併し、根本的に云ふと、この二者があつて初めて文章が書けるので、この二者が進んで來ないと綴方に對する趣味も起つて來ない。文章の圓熟するのは、この二者發達の程度に比例するといふてよい。この點から見ると、この兩者は恰も綴方の食料で、一面には文章の進歩に伴つて發達する表裏の關係を有するものである。尙一つ記憶すべき事がある。其れは、既に文章が言語より分出したものとすれば綴方教授の基礎を言語練習におかねばならぬ事は自明の理で、教授の出発點は文字でなくて、言語であることを承認すべきである。即ち文字を綴る先に、言葉を綴る練習をせねばならぬ。言語上の發表がよく出來て、初めて、文章法を會得することが出來、語法を知つて後に文法を解することが出來、美辭法を知るといふ事が文章法を學ぶ所以である。

今一つの注意要件は、綴方教授の立場である。余は前に綴方の性質を述べて、

本能的慾望の發作であるといふた。其の本能的といふ意味は人に聲音を發する機能があつて唱歌といふものが發作し、手指に巧緻なる筋肉があつて、手工といふものが發作すると同じく、綴方も人の自らなる發動だと思ふのである。所謂技能科の一であると信ずる。

凡そ技能科の進歩は、之を自發的活動に依らねばならぬ。即ち兒童を能動的地位において、教師は之が指導者たり、獎勵者たる地位に立つといふのでなければならぬ。この故に綴方教授は、第一段に於て先づ、本科に對する兒童の興味を喚起することを勉め、以て兒童を能動的地位に導き、徐ろに先人の苦心せる趾を示し、獨立學習の歩を進むべきものであらうと考へる。

以上の見地を以て、余は本科教授の方法を講究し、本書及其の細目を編成する上にも、此の考を以てしてゐるといふことを茲に宣明しておく。

餘説

一 文章は思想さへ出來れば自ら作れる。

二 文章家は決して文章構成法を學んだものでない。

三綴方教授として特別に時間を設けるに及ばない。

といふ論者がある。序に見る所を述べて参考に資せようと思ふ。此等の論者のいふ所は、必竟綴方といふものゝ根本性質は、本能的發作であるといふ所から起つたので、多少玩味すべき意義があると思ふ。併し、僻論たるを免れない。恰も同様の性質を有する唱歌といふものは授けぬでもよい、手工科は設けるに及ばないといふのと同じ事である。其れは本能的發作であるといふ以上は、注意し、努力すれば、自ら熟達すべき性質を備へてゐるに相違ない。しかし、教育といふ仕事は、其の熟達すべき筋道を最も經濟的に、最も效力有る様にするといふのが眼目だ。語彙、文字を多く蓄積すれば曲みなりでも思想は發表することが出来るに違ひない。けれども、吾人は之に慊らないのである。もつと上手にもつとうまく眞の文章としての目的を達するものとしたい。先人の尊き經驗と、其の思索になつた最良方法を授けて、不經濟なる學習を避け、最好模範たる先轍を過らなく進ましめたいと思ふ。

成程大文章家は文法を學ばなかつたであらう。美辭學も教へられた事はな

からう。だが、これは百年千年に一人ある天才で、常人の企て及ぶべき事でない。この時代に於ては、勿論美辭學も文章法なるものも無つたであらうが、若し此の天才に系統ある綴方教授を施したとすれば、彼は終に平凡に終つたであらうか。否、彼等は、より多く早く文名をなし、より多く容才を發揮したのであらうか。綴方教授の効果は、無論或る程度まで行けば、あとは個人の天才に待たねばならぬが、人力で出来る事は、飽迄人力を盡さねばならぬ。これが教育の本旨である。

次に國語科の教授は、讀方、話方、綴方、書方を統合して授くべきもので、綴方などといつて別に時間を特設するに及ばないといふ議論は、余の賛同し得ない所で、下章に其の理由は述べるが、一言に之を蔽ふと、「聴く」と「語る」と「讀む」と「書く」とは全然異つた作用で、唯時間の經濟上、同一教材を共通的に用ゐるのが、便利であるといふに過ぎない。根本の性質は自ら異つてゐる。讀方は他人の知識を廣く求むる法、書き方は文字を正しく美しく、話方は聽者の耳によく熟せしむる法、綴方は又目に訴へて思想を表出する方法で、何れも各特異の目的を有す

る。之を同一に取り扱ふことは到底出来ない相談で、別々に系統を立て別々に目的を立て、別々に方法を設けて進行しなければ、終に何物をも得ない結果となるは、識者を待つて断すべき事でもない。

## 第二章 綴方教授に對する方針

綴方教授の最大缺陷は何といふても、其の方針が確立してゐないといふ事に歸する。萍や昨日は東今日は西といつた様に、思ひ付き放題の出鱈目をやつて、昨日と今日、昨年と今年、少しも其の間に連絡がなく、系統がなく、統一がない。つまり是れが失敗の根源だ。牛の歩みの遅くとも、若し一歩一歩同一方向に進んで行くものなら、何日かは彼岸に達することも出来やうが、今日の有様では、同じ所を行きつ戻りつしてゐるのだから、更に大成する見込がない。

其所で綴方教授に於て何が最も必要な事かといへば、よく教材を撰擇し、之を系統的に配列した教授細目を作ることである。従來のやり方では、綴方は讀本に附随したもので、讀本教授の傍ら、其の内容も形式も之に模倣せしめてやればそれで善いとしたものである。然るに讀本は文章のあらゆる形式に涉つて、吾人の讀書力即ち知識を多方に求むる方法を授くるのが目的、従つて其材料とする所が古今東西各階級に涉つて求めてある。形式の多様といふ事は讀

本編纂には餘程大事な條件になつてゐる。併し綴方の方はこれとは稍其の趣を異にして、示す所の人は現代か或は現代以後の人だ、形式の多様は必しも必要條件ではない、それよりは最も適切に深刻に感動を與ふるといふ事が本科の最大要件である。この故に余は綴方を讀本に全く從屬せしむるといふ事は、決して能力を進める唯一の方法ではなからうと思ふ。(後段讀本と綴方との關係參看)

其所で綴方教授の系統を讀本の順序と特立せしめて、教授細目を編成するには如何にすべきかといふ問題であるが、これには次の様な關係が起つてくる。

一人の思想は、如何なる發達順序を踐むか。

二人の思想を表出する技能は、如何なる順序を以て進歩するものか。

三文章の美を感得せしめ及びこれが技巧を進むる順序方法如何。

この三項が骨となつて、

四國語科其他の教科と連絡する點は何か、これ等の材料を綴方に利用する

### 方法は如何。

五文章の諸要素を如何に配列するか。

といふ研究によつて編成せられねばならぬ。再言す。綴方教授の方針は、讀本とは別箇に獨立した順序があるといふことを認めねばならぬ。其れ故最も教授細目が必要である。之を深く承知して貰つておきたい。

次に研究を要する事は教授の方法である。思想主義所謂自由發表主義といふもの、言ひ換へれば文題を與へて徒らに長たらしく綴らしめる方法、これには多作主義即ち綴方は練習に依つて上達するものだといふ趣旨の主義が附隨してゐると思ふが、これを穩當でないと思ふ。綴方教授は各自持つてゐる思想を如何に發表するのが最も有効であるかに就て、先人の道を學ばしめるのである。練習をする間に自得するものだとして放任しておくのは、決して、教授といふものではない。無論、文章の要素を了解し消化した後は練習が必要である、多作せしめるのも善い。併し、初めから練習といふものがある譯のものではない。これに對しては、教授といふ性質を持たせたいと思ふ。この點から見ると余

の立案を「形式主義だ」と思ふ人もあらう。無論形式主義である。形式主義ではあるが形式主義即ち鑄型主義といふ事も余の意見とは一致しない。余は自ら標榜して「教授主義」といひたいのである。

教授主義とは何か。教授主義でない教科といふものが他にあるか。以の外の朦朧主義だと叱られる。であらう。御尤千萬だ。總ての教科は今日漸く教授の體をなした。目的と方法とが先々相應する様になつて來た。然るに綴方のみは何うした事か。今に目的も確立しない。方法も之に副ふものがない。昨是今非、五里霧中に彷徨してゐる状態である。余の立案が果して世の嘉納する所となるか、何うか疑問ではあるが、兎に角、目的と方法とを相應せしめんことを企圖したのである。教壇上に於ける教師の、徒に欠伸製造の教科たらしめず。之に多忙なる仕事を與へたい。兒童に澁面作るしてもせんでもよい様な縁遠い教科たらしめず。銳意生々として學習せしめるものとしたい希望である。以下「教授法」に説く所は、決して種々糅合した學說でない。自ら經驗し、自ら研究した愚案で全く以上の主義を布演したものである。

第三に考ふべき問題は、小學校に於ける文章の程度及材料の方面である。是れは下章に説く事としやう。

### 第三章 形式的材料の取扱方針

綴方教授の第一の要件は、種々雑多なる材料をよく選擇し、よく排列して、之を系統的に組立てるといふ事が時弊を救ふ第一の急務である。余は先づ此の方面から研究を進めたいと思ふ。

#### 一 文字

我が國の文字といふものは、實に厄介極まるもので、書寫にも記憶にも殆んど時間觀念のない悠長な氣長な者の扱ふ性質のものになつてゐる。其の數に定數がなく、それに亦一々變體がある。例へば單に假名といへば七十四文字あれば夫れで足るのに、片假名、平假名、眞假名の三體の外に更に變體のものが幾らもある。漢字は支那本國に於ても定數がない上に、日本では盛に所謂倭漢字といふものを製造する。而して其等の略字が交はり、其の書體にも楷行草隸篆飛白などの別がある。かく其の素數の限りなき上に又其の變化の多様なる爲

に、其の探るべき所に迷ふのは當然の事である。

其處で、小學校に於ては、其れ等に就て、一定の方針を立て、其の教授時數と、兒童の心力程度とに應じて最も普通なる、最も基礎的なるものを探つて之に制限を加へねば、幾ら學習しても限りがない、遂に支那本國の如く形式的學習を以てあたり一生を棒に振る事になる。この方面に於ては、幸に國定教科書があつて、其の準據すべき所を定め、徒に貴重なる時間を形式的方面に偏用せらるる事を防いでゐるから、大體に於て此等選擇上の勞力を大に省き得るのであるが、猶取扱上に於て二三注意すべき事がある。

假名は元來表音文字である。一單音を一字に代表せしめてゐるから、同一音を表記すべき二様の文字は不必要である。併し、歴史上平假名片假名として、兩様用ゐ來つた習慣で、一方を全く捨てる譯にも行かない事情が存してゐる。其處で、何うか、小學校では主として用ゐるものを立て、常に一方を使ひならして、之を混用する弊の生じない様に練習を積んでおくのが利益である。扱又、この場合に於て、實際問題として何れを主とすべきかといふに、人々によつて見る

所を異にするが、余は平假名論に左袒する一人である。其理由は、平假名は曲線で成り立つてゐて、美的要素に富んでゐる。現今の如く、縦行にかく習慣の存する限りは、上より下に續ける文字として、研究せられて發達して來た平假名を常用するのは當然の事である。今日の社會に於ては殆んど全く平假名を以て交通上の文字として用ゐる習慣がある。

又、片假名に反對する所以は

主張者は字劃が少くて書寫するに速かである、横行に書くに便である。といふが、片假名を以て早書きをすれば、草體となつて、全く字體を崩し、本來の楷書の體を失つて仕舞うし、文字の要素としては、單に書寫に便利のみでは足らぬ。讀者の眼を疲らさぬ美的要素をも含んでゐなければならぬ。又、横書きが社會の習慣となれば、或は片假名から出た一種の變體が必要かも知れないが、其は新定文字といふ事になつて、現在の兩様假名以外の議論になるのである。習慣改良論とこれとは、自ら研究の立場が異なるから、其れは論外にせねばならぬ。

次に漢字は唯數を制限するのみでなく、なるべく書寫に便なる方法をも考へねば、非常に不經濟な時間を費さねばならぬ。此の點から研究せられた略字は多く用ゐしめるのが利益である。例へば小學校令施行規則第三號表に於ける文字の中で、次の如く一般に認められた略字は、使用せしめて差支ない。

乱(亂)	辞(辭)	未(來)	仏(佛)	扨(拂)
仮(假)	内(内)	兩(兩)	全(同)	国(國)
團(團)	回(回)	壹(壹)	声(聲)	姉(姊)
与(與)	写(寫)	属(屬)	式(貳)	断(斷)
才(歲)	婦(婦)	氣(氣)	芟(錢)	發(發)
俛(儘)	全(傘)	画(畫)	欠(缺)	万(萬)
蚕(蠶)	豐(豐)	轉(轉)	鉄(鐵)	關(關)
麥(麥)	變(變)	幽(幽)	べ(貫)	辺(邊)
扣(控)	台(臺)等			く(也)



是れは、小學校令の主義でもある。又第三號表外の文字でも、地名、人名、物名など特に漢字を以て示さなければならぬものは、ずん／＼教へて行かねばならぬことも、同令の示す所である。

尙一つ、文字に就て注意すべきことは、綴方に於て必ずしも爲すべき問題ではないが、綴方教授の時間に、普通に最も多く用ゐらるゝ草體の文字の読み方又は變體假名の読み方は、範文などを示す場合などに示しておくがよいと思ふ。併し、読み方教授の場合に出来れば、無論その方がよい。兎に角、現行の教科書のみならず、處世上大なる不便を感ずるであらうと思はれる。

### 一 假名遣ひ

元來假名は表音文字として發明せられたもので、吾人の言語を其の音韻の儘寫し出す爲の文字である。然るに、茲に假名遣ひ法なるもの、發生した譯は、言語及びその音韻は常に變轉する、長き年月の間には、同一言語の意義も其の本音も共に變化する。而も文書は幾十百年と雖も、書寫したまゝに存續するか

ら言語は業に已に變化してしまつたに拘らず、吾人の目より入る方は古の言語のまゝである。これがつまり言文の相別るゝ根源で、書く方の文章は、古文古語を尙び、言語は便利簡略といふ方に進んでいく。今日の假名遣なるものは、今日の言語を古音で書かうといふので、假名の本來の性質を没却し、音の文字とせずして語の文字とするのである。

併し、それも、徳川時代の音にしようとか鎌倉時代の音を寫さうとか、或は平安朝、奈良朝といふのならば、意義も立つが、それを總て、何時の時代、何時の朝に限らず、二千年來、何時とはなしに變化して來た總ての音を一律に寫し出せといふ、漠然たるものであるから、一向、取とめのないものである。必竟、國語の歴史を平面に現はしたもので、之を以て思想を表出せよといふ所の何等の理由も意味もない。唯、古書を読み慣れたものゝ便宜に従へよといふに過ぎない。

併し、議論は議論、吾人普通教育に従事するものは、法令の下に働くもの、今日の小學校令で表音的に假名を用ゐることを許してない以上は、何うしても假名遣教授法を改良せねばならぬ。

## 三 假名遣ひ教授法の改新

先づ第一に定めておかねばならぬことは、假名遣は決して、表音的にしてもよい、歴史的にしてもよい又、何れをも併用してよいといふべきものでないといふ箇條である。即ち、現今の如く、なるべく歴史的にはしてゐるが、児童の能力では到底それが出来ないから、マア大抵の事は見通してやるといふ風にどちらにもつかない出鱈目のやり方は、全く非教育的である。到底出来ない事ならば、寧ろやらぬがよい。今日の如く、出鱈目のやり方は、児童を誤り、世を誤るもので、假名遣は甲か乙か、其の何れかである。若し甲を執るならば、所謂字音假名遣を其のまゝやればよいし、乙を執るならば全く今日の假名遣法を守らしめるがよい。借、前者の教授法は今更茲に喋々するにも及ばない。自然の法で、教法は自ら定まつてゐる。問題となるのは後者の訓讀假名遣即ち國語假名遣法といふ方のである。

從來、この假名遣教授法なるものは、唯、次の二法より考へられてない。其の一は、誤り易き語の總てを取り出し、其の表出文字によつて、之を甲乙或は甲乙丙の三類とし、甲或は乙又は甲乙、甲丙、乙丙の一を記憶せしめ、この部に入らぬものは必ず他のものであると授くるのである。この方法は、語彙を多く知らぬ小學校児童には困難である所から、第二法として、頭をなしに、この語は斯く、この言葉は斯う書くのだと、假名の性質を全く没却して、漢字の名詞に於けるが如く、この語を寫すにはこの假名を用ふるのだと、全部を記憶に訴へしめる方法である。

余はこの二法に反對するのである。何故なれば、この二法には生命がない、理由がない、全然死法である。元來假名遣なるものは音韻の變化に由て生じたものである。何故にこの假名を用ゐるかといへば、それが古語であるからだ。古語を知るは即ち國語の歴史を知る所以で、誰にでも趣味ある事だ。其本源の古音を發音し、我々の先祖はかくいふてゐたのだと説明すれば、児童も大に興味ある學習として、これが記憶を樂しむのである。かくして、現今の讀本四を教授し終る迄には、大凡今日普通に用ゐられる所謂假名遣は記憶し得るのである。

而してかく古音を發音し、耳の底に響かせて記憶させたのは機械的教授の如き一時的のものでない。鯛は「たひ」、鹽は「たらひ」、夕顔は「ゆふがほ」、向うは「むかふ」、だとして記憶させたらば、記憶は確かである。讀本を教授する際にも、一二度は先づ假名の本音に依つて讀ませ、これが吾人の祖先の言葉のまゝだ。と説明し、而して後に、之を現時の口語の通りに唱へさせ、これは今の人に分るよゝに讀んだのだ、はは決して「わ」と同じでない、はは飽迄「は」である、わとよむのは假の讀方で「は」に「は」と「わ」と二音ある譯でない、と説明しておくのである。この方法は迂遠に似て實は捷徑である。斯くして度を重ね、口唱書寫する間に牢記して決して間違へない。余は經驗上、この方法を最も合理で、而も利益あるものと信じてゐる。

現行法令の改定にならぬ以上は、假名遣は何うしても、訓讀假名遣法に依らなければならぬ。然るに、其中字音に出づるものは表音的の所謂字音假名遣に依るといふのである。理論からいへば、日本語を其の語源に溯つて、これは本

來國語であるの、これは字音から來た國語であるのと鑿穿するのは、決して、初等教育で教へらるべきものでない。た「たみ」、ふ「ふすま」は國音で、「ざしき」、「ざぶ」とんは字音であるとか、「どびん」は字音で、「なべ」は國音、「ぞり」は字音で、「わらじ」は國音であるといふ様な區別が何うして説明が出來やう。すて「しよん」、「はんけち」、「らんぶ」は何音に屬するか。國語はよし、それが支那から來やうが、韓から來やうが、歐米何れから來やうが、苟も國語と化してしまつたものを一々區別して書く必要が何處にあらうか。随分馬鹿化したものである。けれども、それも仕方がない、おとなしく御命令に従はう。

扱御命令に従ふに就ては、何ういふ方法を執るのが一番よいか。前掲の方針を實行するには、何うするのがよいか。余は次の様にやるより外はないと思ふ。先づ、第一にこの兩假名遣の性質を知らしめねばならぬ。でなければ、これを混淆する虞がある。これを知らしめるには、假名の本來の性質によつた假名遣法即ち字音假名遣法(字音假名遣とはいふものゝ、これが本來の假名遣であるといふてよ)に依つて、思想を表出せしむることを稽古せねばならぬ。この時期

を余は二年としたのである。即ち尋常科第二學年迄は、専ら表音法に依つて記述せしむる。何故この間を二年間としたかといふと、兒童の國音假名遣法の一般を會得せしむるには、讀本の四まで讀ましめねばならぬと斷定したからである。この期間に於て、兒童の思想を表出し、他の思想感情を寫すには全く表音法を用ひ、よくこの假名遣に慣れしめ、一方に於て國訓假名遣を授くるのである。而して、よくこの二法の何たるかと、其の内容の一般を會得したる後、則ち第三學年に至つて初めて國訓假名遣により表出せしむるのだ。斯くすれば兩假名遣の混淆を妨ぎ、正常なる用法をなし得るのである。處が、第三學年に至つて、一時に之を課するといふと、一時は何うも表音的のものが交つて仕方がない。何うも其の久しい間の癖が出て困る。これが問題となつて、この方法を執らぬものが多い。併し、それも過渡の一學期間位で矯正が出来る。

假名遣法といふものは、随分大問題で、實行上に大に困難を感ずるものであるが、斯ういふ風にちやんと臍を固めてかゝれば、左程六かしいものでない。この二法を區別せしむるには、兒童に「古の人のいふ通り」「今の人のいふ通り」に

かくのだといふておけばよい。尙一つ注意すべきは、前二年間に於ける國訓法の教授は、單に口唱法のみならず、常に單句、單語の書取をも課し、よく「記憶せしめねばならぬ」。(細目には此の主義に依つて書き現はしてない。即ち、初めから國訓假名遣によつて表出した。如上の論は余の私見であるから、暫く差控へて、一般の習慣に従ふたので全く余の主義ではない)送り假名法は讀本の例によればよいと思ふ。送り假名法は膠着語の性質が解らないと實は正鵠を得難いものである。

#### 四文章

文章は一個の目的を以て、自己の思想感情を文字記號に依て表出した者である。而して其の目的と對手とに依て書く形式が變る。此の形式を文體といふ。文體の名目は見方によつて種々に命ずる。例へば、用語によつては口語體とか、文語體とか、或は和文體とか、漢文體とか、其他様々細かにも分ける。

口語體といふのは、現時の口語を基礎として、耳に訴へても善く分かる様な、

平民的普通文である。この中には、人稱を含むと否とに依つて、對話體と獨演體との二つに區別する。

小學校に於ては、口語體の文章を主とせねばならぬ。併し、對話體は自然冗長に流れ易いから、三學年の後期位になれば、獨演體の方で練習せねば、簡潔の文を作らしめることが六かしい。

文語體の文章は、簡潔で、締りのよい特長を有してゐるが、其の用語が今日の言語を主とせず、又語法を古語に求める所から、特別の學習に待たなければならぬ。小學校の讀本でも、高年級になると可成文語文を提出することが多くなつてはゐるが、到底是れだけの學習では、其の語彙や文法に習熟せしめて、自由に、自然に、思想を表出せしむることは出来ない。況して正確に穩健なる文章を綴らしむることは、頗る困難であることは、過去四十年間の經驗の證明する所である。隨て文語文章は、小學校に於ては、唯口語文を之れに直譯或は意譯せしむるに止めるがよい。文章に生氣を興ふることの出来ない様な、形式の困難な文章には、初めから指を染めない方がよいのである。和文體とか漢文體とかい

ふものに至つては、全く専門文學者の玩弄物である。

次に文字の數に依つて、諷唱に便したものを韻文體といひ、其の規矩なきものを散文體といふ。

韻文には、七五とか、五七とか、五七五とか、五七五七七とか、日本古來の諷格があつて、所謂、新體詩とか、俳句とか、和歌とかいふものになるが、其の本來の性質は、人情の美、自然の美、又は、感情の錯綜したものなどを歌ふので、此等の性質を知り得ないものゝ成し得る文體でない。世には文字さへ揃へて書けば、其れで韻文が出来た様に思ひ、小學兒童にも課するものを見るが、以ての外の辭事であらう。詩は美的感情の發露したものでなければ、何の價值もない。散文でかいてよいものならば、無論散文の方が意を盡し易いのではないか。

併し、小學兒童でも全く韻文が出来ぬとは限らない。天才の兒は意外な技能を有することがある。其の看察なり、修辭なり、驚くべきものが無いでもない。斯様な兒童の課外製作は獎勵して決して差支もない。唯之を綴方教授として、一般の兒童に均等に課することは出来ない性質のものであることを心得てお

けばよい。

第三の分類は其の文章の性質内包で命じた文體でもある。

### 1 記事文

記事文は大體事物を自然の儘に、記者の理性で、何等感情と觸接すること無しに記述する、所謂客觀的に第三者が叙述する文體である。即ち事物の存在、状態、効用、加工法等を眞理として寫生した文章である。

この文體は、事物を直觀したるまゝ、記憶したる儘を寫すのであるから、文章の基礎を作る要素はこれで練習せねばならぬ。

### 2 叙事文

叙事文は、自己と事物或は自然又は人との接觸に依つて起る所のものを叙述する主觀的記述の文體である。故に記事文は理性文であるが、是れは感情文である。記事文は自然の儘、存在なり状態を寫生するが、是れは活動を主とする。

記者が主人公となつたり、相手方となつて叙述するのである。記事文には背景を叙述する事が少いが、是れに背景は即ち舞臺の叙述といふものが常に必要である。

この文體は、兒童の趣味に投ずるものだ。何故なれば、兒童の生活は多情多感、何物に對するも無意味に見ない。又他所事として看過しないものである。故に其の指導宜しきを得れば、之に依つて綴方の興味を喚起し、其の技能を發達させる事が出来る。

記事文と叙事文とは、同一事物に對して、其の記者の立場に依つて、何れにでもかける。例へば、滋賀縣の地理として、地勢、廣袤、都會、産物、名所等として記述すれば記事文となり、これ等を實地見聞した事として旅行記とすれば叙事文となる。實際教授に當つては、この兩文體を相表裏せしめて練習するのは、甚だ有効なる方法だと思ふ。

叙事文を練習するには、次の様にするがよい。

自然物の活動。

・第二綴方教授の方針を立てよ 第三章 形式的材料の取扱方針

鳥獸蟲魚、山川草木、風雨雷電等の活動を叙するに、擬人法或は活喩法を用ゐて、自叙的のものとする事。

家庭生活。

學校生活。

社會生活。

人物傳。

等を事實の儘に、或は假設的物語として、主人公となり、相手方となつて記述せしむること。

### 3 説明文

### 4 議論文

説明文も議論文も理性の文である。説明文の立場は、記者が記者より智識の程度低きものに向つて、理解を與へるもの、即ち、一の概念を他のものに授與せんとするものである。従て、此の文體には、

類似の觀念を喚起すること。

分解して明瞭適切に概念を提示すること。

他の概念と比較し、概括すること。

等の技能を養ふ事が必要である。其の題目となるものは、算術問題の解答、理科上の説明、地理、地文、人情風俗の説明等が之に屬する。

議論文は甲乙兩説をなし得る題目に就て、斷定を與ふる文章である。即ち一個の意見を樹立する文體であるから、小學校では高年級でなければ出来ない。

### 5 消息文、電信文

消息文は相手が個人的である。故に此の文體に於ては、感情の發表が最も圓滿で、自然で、常識的でなければならぬ。隨て、この文體には習慣上の種々の様式や用語がある。之を離れて消息文は成り立たない。恰も客に對する坐作、進退、應對が交際上必要なのと同じで、消息文に缺くべからざる要素は、この常識といふ事である。

消息文は候文でなければならぬ様に考へらるゝのは、主として此の習慣を重んずる所から來た僻論である。若し、候文でなければ、先方に對して無禮であるとか、受理せられないとか云ふのならば仕方もないが、用語と形式とは別で、禮儀の方は形式である。候文の譯の分らぬ事を書くより、口語文で意をつくり、情を竭した方が實際に於て、有効である。又、受け取つた人も其れが嬉しい、形式のみに拘泥して、四角四面な辭禮をのみ事とした文章は、受信者に何等の感想も與へない。消息文の上乗は、親密の情をつくすといふのが一等である。

小學校で練習するには以上の心得で、口語體で書かしむれば不都合はない。唯、其の形式と用語上の習慣法は能く守らせねばならぬ。候文を口語文に口語文を候文に譯する事も出來ない事でもなく、やつておく方がよい。而して若し候文を書かしむるならば、之を他の普通文と同様に「候ふ」とか「候らへば」とか「六かしく舊慣を改めるには及ばない。候文のよい所は簡便な所にある。奉存候も「候處も其儘用ゐさせる方がよい。小細工を加へて、却つて繁雜なものにするのは、賛成が出來ない。

電信文は、文字を節約して意をつくすので、幼年級には到底課することが出來ないが、高年級に至つては、實用上必要でもあり、又用語上の鍛練上等閑に附すべきものでない。

## 6 公用文

公用文とは各種の願、届、送り、受取り、證書の類をいふ。これには、記事の内容も形式も習慣上、又は法規上一定してゐる。是れ等は多く練習するに及ばぬ。備忘録に記し其の活用法を授けておけば足る。

以上は文體に對する小學校の立場を述べたのである。是れ等文體に就ての教授法は後に譲り、少しく、口語體に對する所感を述べておきたいと思ふ。

小學校の文章は口語體を目的として進行すべきか、文語體を目的として發程すべきかと云ふ問題は、久しき以前より教育者間に争はれたものである。

此の問題は、最も慎重に研究すべきもので、長らく其の解決の結果は、普通文といふものゝ上に大影響を及ぼすものである。今其の歴史を考へて見ると、明



治二十三年以前は勿論、其の後に於ても文語文を主とし、口語文といふものは、多くの注意を拂はれなかつた。三十三年後に至り稍口語文を課する様になつたが、其れにしても、猶文語文に達する方便としか思つてゐなかつた。今日に於ても或は、さう云ふ思想の人もあるかと思はれる。其の證據には、尋常小學讀本五の半頃から文語文が出てゐるが、此處に至ると直に文語文に手を出すといふ有様である。

吾人は決して何れを善い、何れを悪いと獨斷的にいふ權利はない。唯兒童に思想發表の技能を最もよく與ふれば足るので、其の目的に到達し得るならば何れでもよい。否、兩方出来れば兩方共與へておきたい希望である。併し、其れは經驗上出来ない相談である。扱、文語文を目的として教授した結果は何うなつたか。果してよく文語文に慣れしめ、文語を以て自由に、正確に思想感情を表現せしむるに至つたか否か。其の答はいふまでもない。總て失敗の歴史ある而已だ。中等教育や、高等教育を受けたもの、結果は不明であるが、普通教育としては全く失敗である。卒業生にして作文に興味を有し、自信を以て整然たる文章

の書けるものが何處にあるか。唯夫れ失敗の歴史ある而已なるに、猶且一般教師が何故に、文語文を以て教授の目的とし、不可能の事業にあたら勞力を盡すであらうか。これが一大疑問である。この解決は亦綴方教授に於ける一革新を與へることであらうと信ずる。

とはいふもの、此の解決は決して難事でない。目を覺まして見れば、實に下らない夢であつた事を悟るであらう。

吾人は矢張歴史の中に生活する。文章とは文語文で書いたものである。この信念は、知らず識らずの間に吾人の腦に浸み込んでゐる。疑ひもせず、考へもせず、一圖に思ひ込んでしまつてゐる。よく教授に於て成效せずとも、この外に道のあることを考へない。近頃になつて口語體の文章が目につく。されども、これは一時の娛樂だ、玩弄物だ」と位しか考へない。苟も神聖なる教育家の學ぶべきものでない。又教ゆべきものでもないと思ひ込んでゐる。斯ういふ場合には決して、文章の目的は何ぞやなどの鑿穿は一向氣が附かぬ。文章は即ち文字の羅列位に軽く思つてゐるのである。其れに大に教育者を誤るものは、普通文と

いふ語である。これは小學校令施行規則中にもあるが、其の内容は明記してない。爲に其の解釋が區々になる。區々になるべき筈である。其の一の解釋は斯ういふのである。

普通文は、國民一般に通有なる文章で、政府が告示をしたり、法律を書いたりする文章をいふので、小學校令中の普通文といふのも其の意義に外ならぬ。第二の解釋は之に對して、

普通文は無論國民に通有なる文章だ。從て國民教育を受けたる者は之を讀み、之を書く程度のものでなければならぬ。中等教育以上の教育を受けたるものでなくては之を解釋したり、之を綴ることの出来ない程度の文章を普通文と稱することは出来ないで、是れは無論口語文でもよし、文語文でもよし、普通教育其のものが將來其の形式を實現するのだ。小學校令にいふ所のものも、決して、法文、公文と指示することの出来ないもので、現在には其の形をなさずして將來に起るものを指してゐるのかも知れぬ。つまり、時勢の進運と教育の進歩とに依つて、益々向上するもので、常に一定の形をしてゐな

いものだ。

といふ、つまり甲は固定説乙は進化説である。余は寧ろ乙説に左袒せんとするものである。併し、今日一般に認められてゐるのは甲説であらう。この説が大に口語文を採用する上の妨をしてゐる。今少しく之を論じて見やう。

元來文章の巧拙といふものは、決して文語を用ゐると、口語を用ゐるとに關係しない。王朝時代の言語を用ゐると漢語を用ゐるとに關しない。其の目的を達すると否とにある。文語體は雅で、口語體は俗であるといふのは全く因襲の久しき一の感情たるを免れない。この方から云ふと、言文一致の文章は、近く起つたものだ。山田美妙氏一派の唱導に因て起つたものだ。取るにも足らない一時の流行だといふものがあるかも知れない。併し、一たび美妙氏が唱へれば、天下靡然として是に應ずる所以は、ソモ何故であらう。美妙は帝王ではない、皇族でもない、何等の權力を有したものではなかつた。然るに滔々として彼の先驅をなし、彼の後備をなし、僅々二十年にして今は當の主唱者の名も聞えずなつたが、其勢力といふものは、實にたいしたものである。最早言文一致文の價値は

世に認められた。口語體の文は變體だ、普通文の資格がないといふ様な人もなからうと思ふが、念の爲にこの二者の比較を試み、小學校綴方教授の立場を明かにしやうと思ふ。

口語文とは何か。曰く今日の言語を基礎とし、耳に訴ふるも克く其の意義を了解し得る範圍の文章である。死語を用ゐず、視覺に訴へなければ——文字を見なければ——其の意義を了解するに苦しむといふ様な語句を用ゐないのである。文語文とは古語古言殊に文字上に重きをおく文章で、全く今日の言語を客にした所のものである。故にこの文體は耳に訴ふる事を主とし、目に訴へる所の文字上の含蓄用語上の含蓄を主とするのである。この故に、甲は理解を主とし、乙は觀賞を主とするものといふてもよい。

併し乍ら、文語文は今日に於てこそ言語と隔絶したものであれ、もともと文章は言語を寫すものであるから、無論其の當時に於ては言と文とは一つのものであつたに相違ない。然るに言と文とは其の目的は一つであつても、其の方法の異なる所から、耳に訴ふる言語、目に訴へる文章は各方向を異にして進歩發

達したから、今日では文語文章といへば著しく口語とかけ隔つたものとなつてしまつた。之を理解する事も、之を綴ることも非常に六かしい。この理解するにも綴るにも困難な文章は、其の文章の目的を達する上に何れ丈けの効能が口語文章に優つてゐるか。この研究が大事である。何故なれば、他の人に自己の思想感情を傳へることが六かしくて、之を綴ることも困難であるといふものを學ばねばならぬとすれば、其處に他に優つた大なる効能がなくて叶はぬ筈である。

所が、この問題も單に感情問題——即ち古物崇拜の感情を満足せしむる外に何等の効用はない。否寧ろ、純然たる文語文は到底今日の思想感情を微細に書き現はすことは出来ないものである。何故なれば、凡そ言語といふものは思想の符牒である。思想があれば其所に初めて言語が構成發明せられる。然るに社會は日に月に進歩し發達し、新らしい思想は次から次と豊富になり行くので、之を現はす言語も亦日に月に増加し來るといふのは當然である。其處で今、今日吾人の有する思想を今日の言語で書き綴るといふ事は、格別の困難を感じ

ないが、之を古語死語に譯しようとすることは非常に困難な事、否其れは不可能の事である。例へば文明國の言語を野蠻國の言語に譯しようとするの一般で、適當な譯語のあるべき筈のものでない。若し、ありとすれば、其れは似寄りの言語を以て、其の意義を彷彿せしむるに止まるのだ。靴を隔て、痒きを搔くといふ様な事は免れぬ數である。

一寸實例を云ふて見ると、

◎おつとー君、さう驅けては危いよ。ちよつと待ち給へ。

◎こらつーなんでそんなに驅けるのかい。待てー待てー

◎これあ、何うも危くて仕様がな。驅けるところの騒ぎぢやない。微塵も動きが取れないよ。

こんな簡単な文でも、之を文語に譯しやうとするには、容易の苦勞ではあるまい。又出來たにした所で、前にいふ通り、似寄の感情を描くに過ぎなからう。而して茲に記憶すべき事は、文語文章を綴るといふ事は、今日の言語を古語或は漢語に譯するといふ意味である。随て、よし文語文を綴るを目的とした方法で

も、口語文を踏臺としなければならぬ。文語文と口語文との相違は單に之を綴る語彙の相違である。思想の構成、配列法の上には何等の異なるものはない。文語文を綴るには先づ口語文に熟してゐなければならぬのは自然の理である。

其處で小學校に課すべきものは、口語文を主としなければならぬ。文語文を綴らしめんとした所で、小學校で讀む讀本、其他の教科書より得る語彙は、到底彼等の思想の一部分だも綴るに足らぬ。其の能く成し得る範圍は、辛うじて其の文法的一般普通のものである。この一般普通の文法を用ゐて口語を文語文に譯せしむる事丈けは、今日過渡の時代に處する上から、教育者の親切なる注意として練習せしめておくのが善い。以上述べた所を約めていへば、

小學校の綴方は口語文を本體とし、よく文章法を收得せしめたる後、之を文語文、候文等に、文語文、候文を口語文に譯し得る能力を養ふべきものである。とすれば、何も苦情はなく通過する事であらうと思ふ。

## 五言語と文章

扱、小學校の文章を口語文を本體として教授すると云ふことにすると、往々こんな誤解をする人がある。言語は思想其の者である。思想があれば言語がある。言語を其の儘寫す位な事は、別に稽古をさせなくてもよい。言文一致の文章は自然生のものだと。余は少しく茲にこの兩者の關係を研究して見たいと思ふ。

思想があれば言語がある。言語は思想の代表であるといふのは事實だ。併し言語を其の儘寫す事がしかく簡易なものであらうか。

凡そ言語は恐らく人類の發生と時を同じくして發生し、人類と共に悠久なる年所を経て進歩發達し來つたものである。で、今日の言語は決して單一な思想の符牒とのみ見るべきではない。其處に相手に之を傳へ、相手の思想感情と接觸せしめて、反應を得んとする方法が伴つてゐる。即ち聲音としては其處に高低がある。強弱がある。緩急がある。而已ならず、之を唯聽覺に訴ふる外に、相手の視覺に訴へる。其の身振り、顔容、眉宇の上下、手足の形容などを以て更に其の不足を補ふ手段が備つてゐる。然るに之を文字に寫し文章とすることが容易

であらうか。言語の目的も文章の目的も期する所は一である。言語の如く文章の目的を達することが、論者のいふ如く稽古せずして出来る事であらうか。文章の起原は言語と時を一にしない。文字の發明は實に人類歴史の最近のもので、其の發達程度は眞に幼稚である。隨て言語を文字に寫すといふのは、單に其の響きを羅列するに過ぎない。書物では解らないが講義を聴けば明晰だといふのは、この消息である。

其處で、口語文を本體として綴方教授をなすといふ意義は、材料を今日の活きたる言語に探つて、文章法即ち文章に獨特な形式方便を授けるといふのである。

文章の本來の性質を考へると、文字の發明にした所で、文字を活用する方法にした所で、無論言語より分出したものである。隨て文章の基礎は言語に求めなければならぬが、文字が言語のみでは達し得られない所のある爲に、發明せられた事情は、則ち文章に獨特な言語に優る點である。故にこの二者は各獨特の長所を持つてゐる。而して一の人文を完成するものである。之を綴方教授の

順序より言はゞ、本科の先驅は必ず言語練習でなければならぬ。其の基礎を話方におかねばならぬが、之を話方教授の方面より言はゞ、綴方は話方の不備を補ひ、且つ相互共通の方法上の研究を進めて之を完成する所以である。即ちこの兩者は常に唇齒輔車の關係を有するものである。而して兩者獨特の長所とは何か、終りに之を述べて、兩者取り扱ひ上の参考に資せやう。

言語は前にも陳べた通り、聲音の上、高低強弱緩急を附け之を助くるに、容貌四肢の運動形容態度を以てする事が出来るから、對手に直接深き感動を與へ意を悉くし、情を訴ふるに缺くる所がない、且つ、短時間を以て度々反覆補綴するの便がある。然しながら、この方法たる唯眼前の對手を目的とするが故に、思想を叙述する間に、言葉を推敲する時間を許さない。而して述べ終りたる時は、則ち對手の心意上に一の印象を遺す外に、何等の形式を認むることが出来ぬ。隨て、對手の心意中に如何に誤りたる印象を止めたにした所で、本人が直に其の誤謬を認めて之を訂正するでなければ、遂に之を正すべき機會は生じない。之に反して文章は、單に現在の人を目的とせず、廣く且つ後代にも遺すこと

を得べきものであるから、其の用意は自ら周到でなければならぬ。言語の如く眼前に對手を控へ、直に深き印象を各種の方法に依つて與ふことは出来ないが、一の思想感情を叙述するに當りて、時間の制限をせられないから、其の組織、用語等に就き自由に推敲銑練することが出来る。此等の特長異同は、綴方教授の方針を確立する上に、大に心せねばならぬことである。繰り返して言へば、文章は言語のあらゆる利器を活用する事と、更に到底活用することを得ない方面に向つて、之を補ふべき工夫を要する。所謂修辭上の手段を盡さねばならぬから、其處で、言語と文章とは、よし口語を寫すものとしても、大なる徑庭のあるものだといふ事を承認せねばならぬ。

### 六句讀、分別書き方、符號

文章の第一義は、他人をして讀ましむるのであるから、句讀や分別書き方は文章の第一要義である。又思想の斷續が言語の斷續となる如く、文章に於ても段落法、章法を守らなければ、思想を理解せしむる上に、非常な損耗を來す。苟も

文章を練習するならば、第一着手として以上の三を等閑に附することは間違である。

句讀法、段落章法は讀本を標準とするのが最も簡便で、又よく研究されてゐると思ふ。讀本の句讀法は大體次の様になつてゐる。

1 形容詞が二個以上連続する場合には、其の一を區分する。例へば、

白い犬が……

白い、大きな、やせた犬が……

2 副詞は、必ず、他の語と區別する。たとへば、

たいそー、大きな犬……

犬が、おそろしく、鳴いてゐる。

よほど、怒つて、居つた。

3 形容詞節、名詞節、副詞節を有する文章は、次の如く、読み易い事を主としてゐる。

大きな熊によく似た、眞黒な犬……

大きな、黒い熊の様なのが……

塵程の雲もない、よく晴れた空……

4 讀點は、助動詞の終り、又は動詞の結尾につく。

……鳴く。

……鳴いた。

……鳴くであらう。

句讀の用は読み下し易い爲にするものだ。隨て相手に依つては、幾らも省くし、又附加することもある。讀本も、この主義に依つて高年級に至るに従ひ、省略してゐる。

分別書き方は、讀本の例に隨ふことが困難である。何故なれば、之を學ばしむべき兒童は、尋常一二年の假名文を綴る時期に限るのである。然るに文部省案の如く、天爾乎波を一個のものに見做さしむることは到底不可能で、要は読み下し易き爲にする手段であるから、余は却て、次の様に、天爾乎波を上を附屬せしめ、一連語を一つとして書かしむる方がよいと思ふ。

おそろしい、おぼきな、くろいぬが、ちいさな、かほゆらしい、れこをおふてゐる。

第二綴方教授の方針を立てよ 第三章 形式的材料の取扱方針

次に符號は言語の所長を文章に應用せんと企てたもので、今日に於ては、まだ其の數は少いが、文章の生氣を助ける上には、大なる關係を有するものであるから、今日一般に用ゐられてゐるものは、之を使用せしむるがよいと思ふ。  
 ・(句)。(讀)「」(ひつかけ)「とまり」：「つなぎ」？(疑問)「!!(肯定叫び)等。

### 七 繪畫と文章

繪畫も一の文章である。殊に一目瞭然たる文章である。文字はこの點に於て大に劣つて居る。甲乙の關係を説明するに當つて、數千語を費して解らないものが、實物或は繪畫に依れば直に氷解することがある。不完全なる繪畫も之を文章中に挿めば、非常に讀者の感興を添へ、且つ説明を助ける。確かに文章の一補助機關として常に之を利用せしむるがよい。

### 八 讀本と綴方との關係

綴方教授の實際案を立つるに當つて、先づ「讀本との關係を如何にすべきか」

といふ問題を解決しておかねばならぬ。

前にも度々述べた事であるが、綴方の目的と讀本の目的とは其の趣が異つてゐる。隨て讀本の文章は常に綴方の模範文といふ譯には行かない。即ち綴方を讀本の從屬と見ることは非道理である。けれども、讀本は思想發表方法のあらゆる材料を供給する上から云へば、綴方に多大の關係を有することは勿論である。今その相關係せる點を列擧すると、

#### 一 材料の共通

イ 文字、文句、語彙、記號。

ロ 分別書き方(余は稍意見を異にするが)句讀法。

ハ 假名遣法、送り假名法。

ニ 語法、文法、文體。

ホ 思想上の材料。

#### 二 方法上の共通

イ 思想の整頓法。

第二 綴方教授の方針を立てよ 第三章 形式的材料の取扱方針



口 思想の排列法——句法、段落法、章法等。  
ハ 修辭法。

かくて綴方は其の材料も方法も讀本より學ぶことが甚だ多い。否寧ろ其の全部である。この故に若し讀本教授が以上の諸點に注意せず、之を活用し得るまで完全に教授せられなかつたら、到底綴方の進歩すべき餘地はない。唯茲に注意を要することは、此等の材料と方法とに關する智識を收得せしむる爲に行ふ書取、模寫、應用單文、填字法、換骨法等を以て、直に綴方教授と見做してはならぬことである。換言すれば、綴方の目的は、自己の思想を如何に發表すべきかが問題で、自己が主動の地位に立つて、此れ等の材料を利用せねばならぬのである。形式があつて後に思想が起るのではない。この主客の地位がこの兩者の眞の關係である。併し、初歩教授に於ては、何れにせよ材料の蒐集が第一着手である。隨て却て前に述べた讀本の形式方面の智識を收得せしむる方法が、綴方なるかの觀をなす時期は有るべき筈だが、無論これは讀本教授の本領としておく方がよい。

以上述べ來つた所に依つて、明らかかな次第であるが、讀本の文章の種類は古今東西男女に涉つて甚だ多い。數限りもないのであるが、之を其の儘學習するのが本科の目的でない。一個の思想を如何に發表すれば、意志を貫徹することが出来るか、これが問題である。然るに、凡ての文章にはこの事が共通してゐる。この共通してゐる方法を自己のものとなし、活用せしめるのが即ち本科の主目的である。併しこの關係を會得し、之が關係を密接ならしむるには、今少しく教師に文法なり語法なり、言語學なり、修辭學の智識を普及せしめて、讀本の形式の解剖なり、思想と形式との關係を今一層明らかに兒童に會得せしめて貰ひたいものと思ふ。

以上列舉し來つた八項の方針は、綴方教授法を樹立する上に、等閑にせられない重要な前提で、必ず確乎たる主義を立て、着手すべきものである。

## 第三 綴方教授法

### 第一章 文章構成上の主眼點

文章教授をなすに二個の大切なものがある。其の一は文の形式を知ること即ち文法をよく取扱ひ得ること、其の二は修辭法をよく取り扱ひ得ることである。

日本文の形式は、大凡一個の法則の下に規矩せらるゝもので、詞の配列は此の法則に依つて支配せられる。先づ此の方面より研究を進めやう。

#### 一 單文の形式

日本の文の構成法は、甚だ平淡簡易で、一律の下に品詞が排列せられる。眞に簡短明瞭で、修學の上に甚だ便利である。併し、其の影響として文の構成上では文章の面白味が生じない。修辭上の面白味は、措辭の上にある。採其の構成上の

形式は次の二つより無い。

イ 犬がゐる。(名詞 + 主語 + 述部 + 動詞)

ロ 犬が猫を追ふてゐる。(名詞 + 主語 + 述部 + 名詞 + 天聲 + 平聲 + 動詞)

かく文は主部と屬部との二部より成り立つが、主部は常に名詞を以てし、屬部は動詞を以てする。併し(ロ)の場合は、屬部に更に一個の名詞がはいる。此の場合には主部の主語、屬部の客語といふ。又、首部屬部を題目と叙述部といふ名にする人もある。日本の文形はこの二つしか無い。而して、これが如何にして長い文となるかといふに、次の如き法則がある。

一名詞は事物の名である。而して、物の名といふものは、一つの名で多くの類似したものを代表したり、又全く類の名であることがある。故に之を他の類似の物と嚴密に區別する必要がある。この名詞の意味を限定する用を、なす詞を形容詞といつて、名詞の性質、大小、輕重、粗密、色澤、雌雄、廣狹、高低、淺深、厚薄等を闡明するに用ゐられる。

二動詞は事物の存在、狀態活動を現はす詞であるが、其の存在狀態活動が如

何に行はれてゐるかといふ意味を厳密に限定しなければならぬ。この用をなす詞を副詞といふ。副詞は又動詞の意味を限定する外に、夫れ自身副詞の意味を一層局限し、或は形容詞の意味を一層限定する役目をもつとめる詞である。

三限定したり修飾する詞は、常に限定修飾せられる詞の上につく。之を逆にいへば、修飾限定せられる名詞は形容詞の下に、動詞は副詞の下に、形容詞は副詞の下に付くといふさまりである。

即ち例を以ていふと、(イ)の場合では

- |     |  |             |
|-----|--|-------------|
| (1) | 犬が   | 追ふてゐる。      |
| (2) | 大きな犬が  | 追ふてゐる。      |
| (3) | たいへん大きな犬が、   | じだらくに、れてゐる。 |
| (4) | 熊の檻に、たいへん大きな犬が門の側に、じだらくに、れてゐる。   |             |
| (5) | 北海道に住んでゐるさといふ熊の檻にたいへん大きな、黒い犬が、春の日影がさして、ほんのりさ暖かさうな、某伯爵家の冠木門の側に、さも疲れたさといふ風に、じだらくに、のさばつてれてゐる。 |             |

又、(ロ)の場合では、

- |     |   |    |        |
|-----|---|----|--------|
| (1) | 犬が  | 猫を | 追ふてゐる。 |
| (2) | 小さな犬が、大きな猫を、一生懸命に追ふてゐる。   |    |        |
| (3) | 黒い、小さな犬が、白い、大きな猫を、無邪氣に、一生懸命に追ふてゐる。  |    |        |
| (4) | かはゆらしい、黒い、小さな飼犬が、白い、大きな野良猫を、面白がつて、無邪氣に、一生懸命に追ふてゐる。                                |    |        |
| (5) | かはゆらしい、黒い、小さなお花さん所の飼犬が、真白い、大へん大きな、何時も、のそのそ、めすみを、する野良猫を見付けて、面白がつて、無邪氣に、一生懸命に追ふてゐる。 |    |        |
- といふ様になるのである。扱この「犬が猫を追ふてゐる」の二つの單文に「いる」の詞がついて、長くなつたが、全體何の爲にこれ等の詞がついたのかといふと、全く原文の廣さ漠然たる意義を、順次に局限して、現實的、實在のものとして、まぎれなきものとしたのである。形容詞や副詞の用は、つまりこの廣さ意味のものを限定する詞に過ぎないのである。これが形式を表で示すと、(イ)の場合では、

大層、愛らしい子供が、愉快に、面白く、遊んでゐる。  
豊國+赤崎國+中野國+水野+茶+型國+型國+型國

といふ形をとり、(ロ)の場合では、

大層愛らしい子供が、至つて大きな風を、高く、高く、あげてゐる。  
型 + 名 + 名 + 名 + 型 + 名 + 名 + 名 + 名 + 型 + 名 + 型 + 名

といふ形をとる。併し、副詞や形容詞はいくつも重なることがある。  
以上は、日本文のきまりきつた形式で、どんな複雑な文章でも、此の形式の外に出ないが、併し、少しは變化する。其の變化といつた所で、日本では二つよりない。即ち、副詞の位置が變ることと、首部屬部の位置が轉換するのみである。たとへば、

- (イ) 雨が、ひどく降つて来た。
- (ロ) ひどく雨が降つて来た。
- (ハ) ひどく降つて来た。雨が。

これ丈けの變化よりしかないから、日本の文章は單調で、面白味がないといはれるのである。併し、形容詞や副詞、名詞を形成する詞は、必ずしも單一のものでない。單なる詞とするもの、句とするもの、節即ち一の單文を直に其品詞の代用とするもの、この三つの種類がある。この用語上の單複によつて、亦一の面白い變化が認められる例へば、

(イ) 單一な品詞

名詞 山河海

形容詞 高し。深し。廣し。

副詞 大層。非常に。ずつと。

これを組立てると、

◎大層高い山。非常に深い河。ずつと廣い海。

(ロ) 句になつた品詞

名詞 おそろしいの。やさしいの。面白いの。

形容詞 鬼みた様な。人形の様な。おどけ風の。

副詞 見るく。だしぬけに。不意に。

即ち、

◎見るく鬼みた様な畏ろしいのが……………

◎だしぬけに人形の様なやさしいのが……………

◎不意におどけ風の面白いのが……………

(ハ) 節になつた品詞

名詞 西も東も分らぬもの、

形容詞 ほつたらがしの何一つ教へてない、

副詞 御覽の通りの父なし子ですから、

◎御覽の通りの父なし子ですから、ほつたらがしの何一つ教へてない、西も東も分らぬもので……といふ風になる。こゝらが日本文章の面白い措辭のある所である。斯ういふ具合に品詞が單一な詞で出来てゐるのを、單文といひ、節を持つた品詞から成り立つてゐるのを複文といふのである。又一つの文の中に主語が二つ以上から成つてゐたり、客語が多くある様な文を合文といふ。たとへば、

◎大きな犬は吠へてゐるし、がはゆらしい猫は居眠つてゐる。

◎犬と猫とはまことに仲の悪いものだ。

擬兒童の文章といふよりは思想の構成——は單文、合文、複文、といふ風に進歩する尋常科一學年程では、單文と合文とはざつと構成が出来るが、複文になると極平易なものより出来ない。

◎たいへんに立派な店先に、澤山荷物を積んだ荷車がある。

◎たいへん位なのを構成させる事は出来るが、

◎たいへんに大きな、重い荷物を積んだ荷車を、鉢巻をした男が汗をたら／＼と流して、上り坂を

えんやらやつと曳いてゐる。

と構成させ様としても、其れはなか／＼難かしい。若し斯ういふ風なことを言はせやうとすれば、自然之を分解して、合文の形にせねばならぬ。たとへば、

◎たいへんに立派な店がある、そこに大きな重い荷物を積んだ車がある。

◎たいへんに大きな、重い荷物を積んだ車がある、それを男の人が曳いてゐる。

◎男の人は鉢巻をしてゐる、そして汗をたら／＼と流して、坂道を曳いてゐる。

として、其の程度に合ふ様にせねばならぬ。

併し、複文は日本文章の最も面白い所で、句節の構成法を會得せしむることに力を入れねばならぬ。其の圓轉滑脱する状は、次の數例でも分る。

犬と猫とは誠に仲の悪いものだ。(單文)

……といふことがある。(「こ」の一字で單文を凡て副詞節として全く複文としたのである)

……ので、僕は犬に此の兩者の關係を研究する氣になつた。(「の」で「こ」の二字で之を合文に變化

したのである)

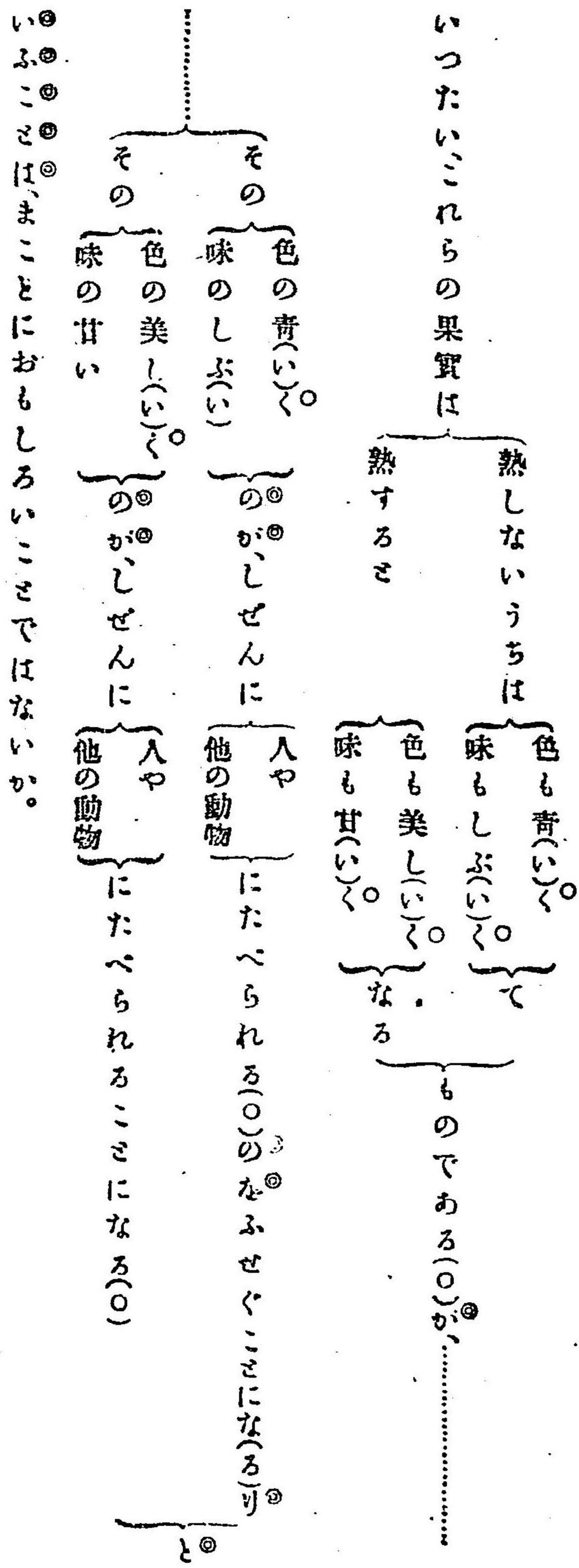
……といふさ、踏君は犬に笑ふであらう。

……が、研究の將來は、犬に有望である。

といふ風に、前の文を一の品詞に轉化させては次の新らしい文を作り、之を亦

一の品詞に變じて次の文を作る、かくしてずん／＼と新らしい形にかへて行くのが誠に面白い處で、文章構成法の長らく樞機であらう。これをよく理解せしむるには、一面讀本の解剖をして見せるのが肝腎である。

種子の散布(高等小學讀本二)の一節。



○や◎に注意して御覽なさい。この數文字に依つて、上文の意義を下文の副詞に變じたり、形容詞に變じたり、又名詞節に變じて、轉々思想が流露するのであ

る。これが所謂膠着語の特點で、日本語法の最も注意すべき所である。以上は文形の一般で、教師の最も心得ておかねばならぬ要點である。今少しく詳細に述べたいのであるが、要は次項の構成法を會得して貰へば大體に於て差支がないから、單に大體論に止めておいたのである。

二單文を構成せしむる方法 II 形式と思想との關係。

一個の纏まつた思想を表出したものを單文といふ。前項、形式の條に述べた單文、合文、複文は、この單文を用語の上、組織の上から見た名で、別のものでない。扱、この纏まつた思想とは、凡そどれ丈けの要素が含んでゐなければならぬか、之をまとめる工夫は如何。

凡そ吾人の思考し、看察する要件は、動詞の用と一致する。即ち、存在、状態、活動の三者である。而して、この三者に具備すべき要件は、凡そ次の六つある。

1 誰が

これは文の主語題目となるもので、常に名詞が之に立つ。其の特徴は名詞の下

に「が」がつく。

2 何事を

これは文の客語、叙述部の名詞がそれである。活動を叙するには、必ずこれがなければならぬ。其の特徴は名詞の下に「を」が附く。

3 如何に

これは存在状態活動共に必要なる条件で、其等が「どんな風」に在るか、活動せるかを現はすべきもので、形式の方でいへば、動詞の上につく副詞が之をあらはすのである。

4 何故に

これは活動存在の理由で、副詞が之を表出する。

5 何時

活動にも存在にも状態にも苟も現實のものには、時間の関係がある。時は副詞として取り扱はれる。

6 何處で

これも時と同じく、現實のもので具體的のものには必ずあるべき筈で、空間の関係を離れる譯に行かない。

以上「誰が」「何時」「何處」「何事を」「何故」「如何に」といふ六つの疑問を擧げたが、今一つ加ふべきは、誰(主語)何事を(客語)の二者は、具體的の名詞であるから、これには「どんな」といふ疑問を以て、形容詞を喚び起さなければならぬ。形容詞の用は頗る廣いもので、事物の色澤、粗密、形状、輕重、分量、性などの内包がある。けれども、これ等は其の事物を捉へて「どんなのか」と問へば其の答へとして當然、これ等のものを陳べなければならぬ。次に掲げた例によつてこれ等は唯一語で喚起し得らるゝことが明らかである。つまり、

何んな—誰が、何時、何處で、何んな何事を、何故、何うして。

の七つの疑問—要件が出来た。兒童の思想を整頓するに之を以てする考である。今其の理由を少しく述べておきたい。

一體、兒童の綴方成績を通覽するに、最も缺點と思はれるのは、思想の貧しい事である。思想の不整頓である。措辭は先づ相當に出来るが、思想上に缺陷が多

くて困る。経験に依るも、思想さへあれば之を排列することなり、之を發表する詞を案出することは、なか／＼旨いが、何をいはねばならぬか」といふ事を考へない。これが最も教師の苦心する所である。余は久しき以前から、この事に腐心してゐたのだが、何うもよい問ひの辭を思ひ付かなかつたので困つてゐた。今回終に、この「七何」で教授して見た所が、意外の好果を得たのである。若し、この七何を児童の腦裡に深く浸み込ませておけば、思想の整頓は自發的に出来るのである。尋常第三學年に、この條件を注入するに約一ヶ月半を要した。其の教授の一般は、後段「細目」の條に記載することゝして、茲には、唯一二の例と其の適用方法を示しておく。

◎熊の様な、非常に大きな、黒い(どんな)犬が(誰が)日暮れのうすくらしい時に(何時)流し元(何處)にあつた、夕食の爲に買うて來た魚を(どんな)何事を(うま／＼と盗んで)持つて行つた。何うして(何故)といふ條件のないのは、獸類であるからで、飼主に離れてひもじかつたのかしらんが(な)などを、何うして(の上)に推測を以て入れてもよい。

◎可愛らしい、頸玉をした猫が(どんな)誰が(相手の)ない。退屈さに(何故)晝日中(何時)炬燵の上で(何處)で居眠りを(何事を)始めて、轉げかけて(如何)にゐる。これを構成せしむる方法は、繪畫などを以てする場合、これは何か、

犬……………

どんな犬か、

白い小さな犬……………

どんなに白い犬か、

雪の様にしろい小さな犬……………

その犬が何うしてゐるか、

……………ねてゐる

どんな風に？

足を伸して、じだらくにねてゐる。

何處に？

縁の下に……………



何故？

子供の来ない様に……

何時頃の事だらう？

日があつてゐるから晝……

以上を纏めていふて御覽！

雪の様に白い小さな犬が、子供をこはがつて、日のあたる縁の下に、足を伸してじだらくにねてゐる。

併し、この方面の練習は、文の骨のみの文題を與へて、之を實際あり得べき現實のものに化せしむるのが一番に有効で、且兒童に趣味ある課業である。而してこれは共同板上製作がよい。今、女の子が花を持つて行きます」と出題して、思ひ付次第に、この廣き漠然たるものゝ意義を局限して、現實になさしめた例をあげると、

七つくらゐな(3)おさげにして(14)大きな赤いリぼんを(5)長い大きな袖の着物をきた(4)人形のよいな(15)かはゆらしい(2)女の子が(8)二條の前の廣場から(8)すみれやたんぼ(7)花を(題)竹の藪のついた(11)美しい(13)籠に入れて(10)右の手に(9)持つて(題)堀川通を

南の方へ(12)おばさんの所へ(9)遊びに(16)行きます(題)

これは實際尋常三學年の兒童が、三十分の授業正味は二十分位に作り上げた成績で、數字の順に思ひ付き次第言はせて、兒童の指示する通りに、教師が記入して行つたものである。この成績を二回計り讀ませておけば、暗誦する。暗誦したものを各自に書き寫さしめる。書寫は後半の時間にさせることもあるが、授業は三十分にして、自宅で寫させて來るのが普通である。其處で何故兒童が斯く長き文章を容易に暗記して、數時間の後に筆寫が出来るかといへば、其の文が現實的になつてゐるから、恰も眼前に其のものをおいて、之を看察する様な氣持になつてゐるからである。

此の練習が、後の發達に多大の關係を持つてゐることは、いふまでもなからう。兎に角話にしても、文章にしても、相手の眼前に歴然と一個の幻影を寫し出すでなければ、人の思想感情を動かすことは出来ない。以上が單文構成上の練習方法である。

### 三合文を構成せしむる法

合文又は複文の構成を教授するにも、單文の場合の如く、文の骨のみを文題として構習するがよい。而して、これは單文の構成が出来ると共に引き續いて課するがよいと思ふ。例へば、前の例の出来上ると共に、次の様に「と」の一字を加へて、更に自由な連想を喚び起し、其れが了ると共に「すると」と附加して、其の關係を述べるといふ風にすればよいと思ふ。今、實驗のまゝを記載すると、

◎七つ位な、おさげにして、赤いりぼんをかけて、長い大きなそでの着物をきた、人形のよーな、はゆらしい女の子が、二條のお城の前の廣場から摘んだ、すみれや、たんぼ、の花を、竹の藪のついた、美しい籠に入れて、右の手に持つて、堀川通を南の方へ、おばさんの所へ遊びに行きます。

(題)

ごろく〜と雷がなり出して(3)ひどいいなびかりがして(4)ざあざあ(2)雨が降つて来ました

する(1)女の子は(1)はだしになつて(4)こぼこぼの下駄を左の手にもつて(3)一生懸命に(2)走り出しました(1)が(題)はゆさうに(4)きものりぼんも(2)お花も(8)ぬれてしまひました(1)

斯んな風に「と」すると「が」など接續詞を附加して進行するのである。今一つ、矢張

兒童の成績物三年の(を)紹介して参考に供しやう。

題、こどもが水をあびてゐる。

八つぐらゐな(2)わんぱくさうな(3)男の(1)こどもが(題)四五人(9)七月十六日の午後二時頃(11)河原に草履や衣物をぬいで(10)きれいな加茂川の(4)雲のうつつた(8)深い(6)音々とした所にはいつて(5)足でちやばちやばいはせて(7)水をあびてゐる(題)

と(題)むかふから(1)白い洋服をきて(3)たくさん髪をばやした(2)巡査が(1)さつささあるいて(4)ころころといふて(5)やつて来た(1)する(1)こどもらは(1)びつくりして(3)衣物をあたまからかぶつて(4)草履をわすれて(5)一生懸命に(1)われ一と(2)東の方へ(6)走つて逃げた(1)

漢字は無論著者がわかりよい爲に挿入したのであるが、思想も言葉も其の排列も、例の「七何」の要件も兒童等の案出したものである。甲乙兩者の類似の詞の提出も兒童に判断させて採つたものである。

### 四文章法の構成

この段階に進んで來ると、最も困難を感ずるのが、段落を設けることである。

單文の構成法に十分熟して來ると、之を段落に分たしめる事を課するのである。段落を立てる方法は、決して一概にいふ譯には行かないが、無論意味の方の内容の方で順序を立てるがよい。併し、この段落法は決して高年級にのみ課するのではなくて、尋常科の第一學年の話方から既に始まるのである。而して此の時期からよく練習をしておかなければ、後に一時に成し得るものでない。

内容の順序を立つる最初の練習は、看察の順序である。七何の時にもいふた通りに、思想の貧しいのは、知識の足らぬのでない、知識を整頓し排列する法を知らぬからである。故に事物を看察せしむるに最も緊要な事は、看察順序を教へる事で、第一に何、第二に何と順序を正し、缺くる所のない様に期せしめなければならぬ。これがやがて文章の段落となるのである。

各種の文體中、記事文、説明文は常に此の看察法の順序を追うて記述すべきであるが、敘事文にしても、其の行文の法はこの法を準用せねばならぬは勿論だ。而して、其の看察法に一定の標準といふものは立たないが、大體次の二法を活用すればよいかと思ふ。

(1) 求心看察法。

是れは外より内に向つて看察するので、例へば、犬を記述するに、

一 大きさ。

二 毛色。

三部分 Ⅱ 頭、耳、眼、尾、前肢、後肢。

四 雌雄。

五 種類 Ⅱ 和洋種、狩獵用、愛翫用。

六 比較。

七 効用。

生きたる時の、死して後の、Ⅱ 皮、毛、肉。

(2) 遠心看察法。

一 愛すべき性状。

二 効用。

三 種類。

四部分。

五特色。

何れにせよ、一の出発點を捉へたらば、其の關係より繰直して、接近せるものに移るか、反對のものに移るか、類似せるものに移るか、所謂心理學の聯想律などの理法によつて、手落なく自然のまゝに記述することを學ばしめたいものである。

叙事文の方は、前の「七何」に依つて思想を整頓し、其の各部分の叙述は看察法に照らして記述すればよい。

誰が(どんな)

何時。

何處で。

何事を(どんな)

何故。

如何に。

と穿鑿し、其の排列なり叙述は場合によつて異なるが、兎に角これ丈の要件は必要である。

段落法は叙述法の異なるに従つて長短一定しないが、小學兒童には短くして、多く分ける方がよい。初から終まで、接續詞を以てつなぎつないで、一本筋になつてゐる様なものは、勉めて防ぎたいものである。で、兒童には意味が變つて來ると共に、行を改めよといふ事を深く守らせなければならぬ。

段落法の模範は讀本に採つてよい。各種文體に適合した模範文は、之を教授細目中に掲載する積りである。

次に研究すべきは章法である。

章法に就て心得べきは、概ね次の數件でよいと思ふ。前に述べた段落法は、畢竟實質上の段落で、一個の文章としては、其の前後に一或は二の段落を附加して之を概括しておかねばならぬ。

記事文―冒頭にこの文を起す斷りを書き、最後に概括した事を記すのが普通である。

消息文—冒頭に時候の挨拶を書き、其の健康を祝し、最後に相手の健康を祈る旨を記すのが文辭上の禮である。拜啓に始まり、敬具に了る。

叙事文—前中後或は前後に背景を書くのが一般であるが、傳記文などは筆者の感想を前後に書く。筆者の立場によつて此の種の假作文などは概論が出来ぬ。

説明文—説明文は心理學の理法によつて、矢張り教授段階に類した章法を取るがよいと思ふ。即ち、

- 一 目的の指示。
  - 二 豫備開發的文辭。
  - 三 本題—各種の段落。
  - 四 比較。
  - 五 概括。
- といふ様に思想を排列するのである。其處で、之を如何にして兒童に呑込ませしむべきか。余は之を射撃の命令に擬して、

- 目標は……………目的
  - 距離は……………文體
  - 込め……………腹案
  - ねらへ……………豫備
  - 打て……………提示
  - 結果……………比較
  - 講評……………概括
- の様にするか、或は競走の状態に連想して、  
向ふの河まで……………目的指示。  
用意……………豫備的注意。  
一二三……………本題。  
一番は誰か……………比較  
一等は某……………概括  
とするのも一策である。

議論文—これは全體が自問自答で成り立ち、答は三段論法的にならねばならぬのであるが、冒頭には全部に繋る懸案を掲げ、最後は適確なる重みのある辭で結ぶべきである。無論、全體の上から見れば、起承轉結の四段に組み立つべきであらう。常に「であるが何うしても」であるに何故か」であるまい、であらうの詞が具體的にならなければならぬ。

以上は余の經驗を基礎とした文章構成法である。無論誤を傳へない事を期したのであるが、未だ思ひ及ばない點が多い。又これは文章を内容の方面から樹立する幼稚な文章構成法で、小學校兒童を相手の方法に過ぎない。之に外形の方面からするのは所謂修辭法で、上級に進むに従ひ、順次この方の推敲が出来る様に教授を進めねばならぬ。

## 第二章 文章教授の順序

文章教授の順序は、其の教材が多種多方である丈けなく、整然と立てることが六かしいが、小學校の兒童は未だ心意發達の道途にあるのだから、無論心意發達の順序に應じて方法を立てなければならぬ。余は大體兒童思想發展の階級を次の五段とし、この順序を踐んで教授したいと思ふ。

- 一 直觀的記述。
- 二 再現的記述。
- 三 構成的記述。
- 四 論理的記述。
- 五 感情的記述。

### 一 直觀的記述

思想といふもの、根本は、由來直觀から得たものである。直觀より得た材料

の豊富なる否とが思想の豊富なる否との別る、所である。而して吾人を圍繞する環象界の無限なるに拘らず、各人各個思想の貧しきと否——賢愚の別る、所以は、之を看察することの精緻なると粗雑なるとに依る事が多い。綴方教授の基礎を茲に置き、思想の實質收得に勉むべきは勿論、思想發表の形式もこの自然界より學ばしむべきものである。是れが當然の理である。凡ての思想は皆外物のまゝに、形作られ、外物のまゝに排列せられるものである。然るに今日の綴方教授に於ては、此の第一要件を閑却し、一足飛びに文字をのみ弄ばんとするのは、大なる謬りであらう。

直觀的記述にも、亦其の材料に依つて當然難易がある。

1 一事物の記述。 是れは一個の事物温に就き、其形狀、大小、長短、色澤、粗密、硬軟、音響、輕重、辛酸、薰臭等苟も視聽觸味筋嗅温覺之訴ふべき諸性を吟味して叙述するので、主たる仕事は形容詞の用ひ方を練習するにあるが、單に此の事のみを叙するのは頗る無趣味に陥るものである。故にこの方面の事は最も幼年級に課すべきものとしては、不適當であるから之を(2)一事物の自然と合

して課するがよい。けれども決して(1)の課業を等閑にすべきではない。

2 一事物の自然。 一事物の自然とは次の三様の場合をいふので、文形としては既に一のセンテンスを成す場合である。

存在 机があります。

人があります。

状態 これは高い机であります。

其れはとなりの犬であります。

活動 人が机に向つて本を讀んでゐます。

犬が魚を盗んで走つて逃げました。

この場合では、殊に(1)の要件を含めて練習がしてほしい。つまり、此の時に於ては、殆んど形容詞、副詞、動詞の練習といふてもよい。

◎ 高い、四角な、廣い机が、室の窓の下においてあります。

◎ 可愛らしい、六つくらゐな女の子が、信玄袋を持つて、お母さまに連れられてゐます。

- ◎これは椅子にかゝつて、本を読んだり、字を書いたりする標でこしらへた、高机であります。
  - ◎それは隣りのお花さんのお父さんであります。
  - ◎二十歳くらゐな男の人が、高い机に、きれいな机掛をかけて、椅子に腰をかけて、一心に、大きな本を読んでゐます。
  - ◎お猿や猫や犬が、衣物をきて、人のするまねをして、しばゐをしてゐます。
- 教授の材料は實物に依るか、繪畫に依るか、観察といふ事を主として練習し、且之を發表する言語及其の排列法の練習をする。言語及其の排列法は、少しの指導を與ふれば、兒童自身に考案するもので、格別六かしく教授する様な事はない。唯観察の順序、観察の要點は大に注意して授けねばならぬ。今日教授の不足と思はるゝのは、水が流れる「風が吹く」といつた計りで満足し、流れが急流か、緩流か、大川か、小川か、しよろく、流れか、瀑布か、潮流か、風は颯風か、軟風か、疾風か、涼風か、寒風か、何所を吹いてゐるか、何時の事か分らない。これ等は皆自然の法を學ばぬ思想の缺陷である。

故にこの場合に於て、水は何ういふ風に流れるか、あらゆる場合をあげて練習し、風はどう吹くか、鐘は何う鳴るか、鈴は、蟲は、馬は、牛は、雀はと目に見ゆるもの、耳に聞ゆるもの、其他七感覺に訴ふる凡ての特殊なるものに就てはよく練習せねばならぬ。

3 自然 を叙述するのは所謂叙景文である。叙景文に就て注意すべきは(2)の場合と一歩進んだ様にしなければならぬ。(2)の場合では其の範圍が分明で叙述の目的が明瞭であるが、(3)の場合は其の範圍が廣大で、筆を如何に下さすべきか一寸迷ふべきものが多い。故に(2)の場合には寫眞の如く、何もかも、荷も、感覺に訴ふるもの凡て之を筆にしてよい。これが亦其の第一練習である。然るに(3)の場合は其の間に取舍をしなければならぬ。何でも寫し出したら自然の美のみならず、不美のものまで伴ふし、其の範圍が廣いから、一々寫し出したら、何が何やら分らなくなる。この場合は其の記述する材料の選擇を少しは加味せねばならぬ。即ち、繪畫をなす心得を持たしめねばならぬ。併し、これも自然を寫すのであるから、無論、自然の實況を寫すか、繪畫によるか、寫眞によるか、看



察を主とし、其の間に取捨の見識を養ふのである。

以上は直観的記述の練習法であるが、茲に注意を加へておかなければならぬのは、この課業は主として尋常一二學年に課すべきもので、勿論、彼等の收得せし文字の智識以上の思想を養ふ事になる。文字教授の方では、エとかイとかシとかいふ程度であるが、この方面では、

◎皮張のよい椅子が、教室の窓の下に、ちやんと置いてあります。

◎松の木の枝が、教室の窓の外に見えます。

◎松の木の葉は、衣物を縫ふ針の様で、二本くつついておます。

◎それは、廣い大きな、學校の庭にある石であります。

◎石は堅くて、重くて、水の中にはめると、すぐ沈んでしまひます。

などの話方が進んで行くので、思想丈けの事をよく書き得るのは、第一學年の最も後期にならなければ出来ぬ。無論、讀本の程度よりは、ずつと進んでゐる。又、言語にしても、後の「細目」に示す如く、言葉の形式の一般を讀本以外に教授する必要がある。この時代を言語の綴方時代といふ。

## 二 再現的記述

再現的記述とは、必竟直観的記述の復習であるが、又一面には、人の談話、演説、讀本より得たる思想を其の儘叙述したり、過去の經驗、紀行などを記録するのである。この事たる、至極容易に似て容易でない。記憶に確かならぬ所は、前後の關係に依つて、補綴せねばならぬ。補綴するには例の「七何」によつて穿鑿もしなければならぬ。記憶を現實的に構成するでなければ文章にはならぬ。この種の練習は文章の形式を學び、語彙を學び、修辭法を收得する上に多大の効力がある。で、此の課業は幼年級から高年級に通じて必要である。

## 三 構成的記述

記憶に存するもの、直観せるものを基礎として、想像に訴へ構想せしむる課業である。この課業に最も必要な條件は、凡てのものを現に眼前に見るが如く記述せしむること、これが文章教授の殆んど中心であるといふてよい。而し

てよく之をなさしむるものは彼の「七何」を活用せしむる事が必要である。此の部に属するものを列挙すると、

### 1 成文の補修

たとへば、次の如く、讀本又は其の他の文章に加筆して、現實のものとなすが如きをいふ。例中括弧内のものは補修したのである。

#### ◎尋常小學讀本二、三十二頁

アル(オ)テンキノヨイヒ(ナ)ガイナササケタ(タ)コガ(ア)チソラニ、アガツテ非マシタ。  
 (ソ)コニトシテ井タ(ト)ビガ、ソレチミテ、イヒマシタ。  
 「ア」ノタコハ、ナニシニ、キタノダラウ。キツト、ゾタグシタ。チノウソンドーバチトリニ、キタノダラウ。  
 イサメテヤラウ、「ト」イヒマシタ。  
 ソレテ(オ)ソロシイ、イキホイデ(ト)ンデイツテ、(イ)キナリ(ツ)ツキヤアヲウトシマシタ。  
 ソフトキ(チ)ヨード(カ)セド、ツヨク、フイテキマシタ。タコハ、アンプアント(オ)ソロシク(リ)ナリダシマシタトビハ、コレニ(オ)ドロイテ、イヒマシタ。  
 「オヤ、オソロシイコエサダスゾ。コレデハカナハントイヒマシタゾレテ(イ)ツシヨークンメイデニダテイキマシタ。」

#### ◎尋常小學讀本三、だい十八 からすとはまぐり。

ある(お)ほあれのしたあく(ひ)ある(う)みばたに、からすが、たくさん、あつまつて(や)かましくさわいで(あ)ました。そして(そ)こに、うちあげられて(あ)たはまぐりをわつて、たべよう。さおもつて(か)はる(が)はる(く)ちばして、つついて(あ)ました。  
 はまぐりは、かたくて、なかなか(そ)んな(こ)こでは(わ)れませんでした。  
 (た)いていの(か)らすは、とーまー、はまぐりをすてて、(一)はたち、二はたち、だんだん(さん)でいつてしまひました。

しかし、「一」はだけは、(ひ)と(り)あ(こ)に、のこつて(あ)ました。そして、なにか、かんがへて(あ)るよーでした。そのうちに、(こ)の(か)らすは、はまぐりをくはへて、たかいところまで、とびあがりました。そして、そこから、はまぐりをおこしました。  
 はまぐりは、(下)の(う)みへの(い)はに、(う)まく(あ)たつて、(こ)な(み)じんに(わ)れました。  
 からすは、すぐ、おりにきて、そのはまぐり(のみ)を、(う)ま(ま)うに、(ひ)さ(り)で(た)べました。

#### ◎尋常小學讀本第四、だい十四 ゆき。

ある(あ)ま、(京)都では(雨)が(ふ)つて、(た)い(そ)ー、(さ)む(そ)うで(ご)さい(ま)した。  
 そのうちに、(も)よう(が)だ(ん)だ(ん)さ(む)く(な)つて、(雪)が(ふ)り(だ)し(ま)した。その(あ)る(よ)ー(す)は、(ち)よーど(白)いは(な)び(ら)の(風)に(ふ)か(れ)て(ち)ら(ち)ら(ち)る(よ)ーで、(た)い(そ)ー(き)れ(い)で(し)た。  
 お(ひ)る(ご)ろに、(雪)が(や)んで、(日)が(て)り(だ)し(ま)した。この(家)の(や)ね(に)も(ち)め(ん)に(も)、(こ)の(雪)が、(五)寸(ほ)ど、(つ)も(つ)て(あ)ま(し)た。(そ)こ(ら)の(木)の(え)だ(に)か(か)つ(た)の(は)、(ち)よーど(白)い(花)が(さ)いた(よ)ーで、ま

た、たいそーきれいでした。  
こども(ら)は、よるこんで(みな)そこにでてあそびました。(くみをわけて)ゆきなげをして、あそぶものもありました。また(大きな)舞だるまには(のまんなか)に(こしらへて)あそぶものもありました。  
しかし、日が、つづいて、つたので、やれの雪も、ぢめんの雪も、だんだん、きえて(あまだれや、水になつて)いきました。また、雪だるまも、だんだん(やせて)小さくなつていきました。

◎尋常小學讀本五、だい十一 汽車のたび。(一)

小太郎はおとうさんと、六月廿五日の朝、早く、大きなかばんをさげて、つづそでのきものをきて、學校へいって、あそびをながして、いそいで、ささみの(停車場)に、いきました。(この)ふたりは、(停車場)で、おぼはまの(おぼはま)のところへ(あそび)に行くのです。  
停車場では、もう、人が、おぼはま、切符をかつてゐました。ふたりも(三等)の切符をかつて、(汽車)のつくのをまつてゐました。  
まもなく、(汽車)が、(くもの)よーに、けむりをだして、むかふから、(みなりの)よーなおさをさせて(来ました)。はじめは(ただ)機關車ばかり見え、(ました)。(後略)

2 構成文

これは前に、單文の構成法の段に實例をわけて述べておいたから、其の方法

は茲に再述することをしない。文の骨となる題目を掲げて、七何法により之を補足せしむるのである。

余はこの方法を擴張して、單に、

風がふいて來た。

雨がふつて來た。

水が流れてゐる。

人が魚をとつてゐる。

子供がまりをなげてゐる。

等の單文の骨のみならず、

舟をこぎだしたら、風がふいて來た。

遠足に出かけると、雨がふつて來た。

人が魚をとつてゐると、龜があみにはいつた。

などの合文にすすみ、更に、

人が麥をほしてゐる。

空がくもつて来た。  
人が夢をしまつてゐる。

とか、

夜があけた。

雨戸をあける。

ちよーづをつかふ。

烟がたつ。

などを各段落として一の文章を構成せしむる練習を課して、更に進んで、

馬の種類

馬の性質

馬の効用

馬の話

など要目のみを掲げて、構想せしむる所まで練習を積み、やがて題作せしむる様にしたいと思ふのである。

### 3 題作準備

構成的記述の練習をするに、最も適した文題は、兒童が好んで想像するもの  
|| 兒童の趣味と一致したものでなければならぬ。

扱、兒童は何を最も好み、如何なる想像を楽しむかといふに、お伽的架空なものである。たとへば、

蛙と鳥との話。

猫と鼠との話。

蝶の行衛。

十錢銀貨の物語。

学校の庭の小石のひとりごと。

金魚のじまん話。

小人島に遠足した話。

といふ風の思ふまゝ、少しの拘束をも受けない、自由の思想界を興へらるゝを

喜ぶ。而してこれ等の事を構成するに、七何の練習を積んだ後では、格別苦勞もなく成し遂げられるのである。

以上三級の段階に於て、文章上の主なる豫備的練習は遺憾なく出来る筈である。右は大體尋常科第三學年までの課業である。其處で、四五に入つて、廣き題目を捉へて、纏まつた一概念を叙述することが出来るのである。

#### 四論理的記述

是に至つて初めて題作を課する順序となる。論理的記述とは、理解の文章。論理的に記述し、讀者をして案を拍て「如何にも」と思はしむる方面の記述練習である。この部に入るべき文章は記事文、説明文及び議論文である。

記事文は、直觀し、再現したものを、自己の感情を交ふる事なしに記述するものである。この部に入るものは、甚だ多く、自然及人事の眞理を直寫するものは、皆この中に入るべきである。

説明文はよく一般の疑問を指摘し、之を氷解せしむる手段を要するもので

徒らに長廣舌を弄すべきものでない。殊に簡潔明瞭を要する。

算術問題の解答書。

理科器械自然の法則等の説明。

地理、歴史上の諸問題の解説。

自然現象、自然物に於ける説明。

人事上の疑問を解く。

等は是に屬する文章で、尋常科第四學年以上に練習すべきもの。幼稚にして思想の自然法を知らざる兒童には出來難い。

議論文は一層理性の發達したる兒童に課すべきもので、少くとも演繹法、歸納法、三段論法などに通せしめられなくては成らぬ文章である。純然たる議論文は、人の性は善か悪か「善とは何ぞや」「美醜の解」など抽象した文題を採るのであるが、小學校に於ては能力鍛練を主とするので、隨て其の文題を撰ぶにも、大問裁判にある類の、

鍋盗人の裁判。

繼母の裁判。

騾鼠の裁判。

の如き、叙事文體に化して課するがよい。

論理的記述は、思想の動く自然なるものに依つて行文せねばならぬ。即ち思想の趨く儘の叙述が必要で、突然なのや、奇想落下といふ様なのはよくない。惇惇として、緻密に慎重に叙述する習慣を養はねばならぬ。

五感情的記述

感情を流露し、讀者をして泣かしめ、喜ばしめ、笑はしめ、樂ましめ、怒らしむるを目的とする文章である。この種の文章は、自己と事物の接觸した感想を叙して、人の感情を支配するのであるから、構想の上にも筆致の上にも機微なる點まで捉へることを勉めなければならぬ。併し、小學校では、所謂文學的なものを要求するのではなくて、泣いた事實、笑つた事實を有のまま、正直に記述して、自己の感じたまゝの感情を表出し、他人をして同一感情を起さしめんとする方法

に出でなければならぬ。この故に、自然派の所謂事實其のもの、價值を認めて後に着想せしむるがよい。この部に屬する文章は、叙事文とか抒情文とかいふもので、甚だ範圍が廣い。情を以て書くものは皆是である。叙事文の事は、文體の條下で述べたが、其他次の如き文題を與へて、感情發露の方法を練習するのもよい。

亡き友を憶ふ。

なき父母の御事。

金魚を葬る文。

某先生の事を記す。

遠足中の出來事。

伊勢神宮を拜した記。

兄様の歸省。

夏休みの第一日。

すす掃きの顔。

といふ如きものは抒情を主とするものに適してゐる。茲に特に注意せねばな

らぬことは、筆者の實感が表出されねばならぬは勿論であるが、記者自ら笑つてかゝつたら、相手は決して笑はない。悲しい事をかくに「泣く」とか「涙」とかいふ文字を多く用ゐたら、相手は寧ろ反感を起して滑稽と見らるゝものである。以上は、文章教授の順序として、極大體を述べたのであるが、文章は決して全篇論理的記述であつたり、感情的記述で終るものでない。記事文中に叙事文が交り、直觀的記事にも再現的、想像的の事項が加はらなくては、書いたものが面白くないで、初歩教授として、其の主なるものゝ順序をかく擧げたが、既にこの事を終つた以上は勿論、其の各項の教授にしても、種々の分子が包含するのは止を得ぬ事である。

殊に(四)論理的記述(五)感情的記述として擧げたが、是れは題作をさせる二個の方面で、説明文、議論文、記事文が易くて、叙事文が六かしいといふ譯でない。寧ろ、叙事文は他に先達つて練習し、記事文、議論文はむしろ最後に練習する方がよいのである。唯、純然たる知解の文と情感の文とを比較すると、抒情文の方が六かしいといふ位のものである。

### 第三章 修辭上の諸要件

吾人は人の文章を読むべき義務を有しないと共に、自己の文章を他人に讀ましむべき権利もない。此の義務も権利もないが、他人に之を讀ましめて、己が期待する目的を達しやうとするには、其處に何か讀ましむる丈の潜在力がなくてはならぬ。少くとも、蟲媒植物が心なき昆蟲を誘ひ、花粉を運ばしむる底の用意がなくてはならぬことは、茲に改めていふ迄もなき明瞭な事柄で、これが文章の性質から自然に起つて來る問題で、この問題を解決する爲の研究が修辭學の任務である。

所が、修辭學は非常に高尚なもので、決して小學校などで口にすべきものではない。修辭などとは美文を作るものゝいふ事だと、一般の教師に認められてゐる様だが、是れは如何かと思ふ。成程、科學的に研究した修辭學を講義すべきでないが、程度こそ違へ、必竟文章教授は修辭上の教授を省いて、殘る所は何であらう。程度が低いからとて修辭は矢張修辭である。よく讀まれる方法として考

ふべきものは、皆修辭學の産物を應用しなければならぬ。文章を作る力の發達は、昆蟲が變態する狀とは異なる。如何に幼稚な文章でも大文章の要素は含んでゐる。卵から似ても似つかぬ幼蟲に、幼蟲から蛹に、蛹から美しい翅を有する成蟲へと變化して行くのではなく、鼠の子は小さくとも親鼠に似てゐる様な關係を以て進歩すべき者と思ふ。茲に其れ等注意すべき諸點を擧げて、本科を教授すべき人々の注意だけを喚起しておきたいと思ふ。

文章を作る上に、必ず無くてならぬ要件が二つある。即ち、之を文章の基礎的要件といふのである。

思想を明寫すること。

言ひ表はし方を穩健にすること。

無論、先決問題としては、思想其のもの、價值如何といふ穿鑿が必要であるが、其れは勿論通り越した上の事で、文章の基礎としては、この二つの外に何物もない。明寫は目的を誤らしめぬ所以、言表の穩健は之を讀ましむる所以と思へばよい。

### 一 思想の明寫

は、よく解るやうに書けば其れで澤山で、六ヶしい事も何もない様に思はれる。併し、此の基礎になる是れ丈けの事が容易でない。試に小學校兒童の書いた文章を取つて御覽なさい。其の思想の幼稚な事は別にして、果して其の思ふ所が明瞭に現はれてゐるか極少しかりの思想を叙述するのにも、甲か乙か其の意義を何れに、取つても取れる様なのが多數である。是れは何にが起源するかといふに、其れには、

#### 1 文義の正確

といふ條件が缺けてゐる。文義の正確なるには、第一に言表する事柄が、一知半解のものであつてはならぬ。筆者のよくよく知り慣れた事、明らかに話し得る事でなければならぬ。勿論、第二に其の用語が曖昧であつてはならぬ。然るに世には往々教師が此の事を綴らしめんとて、新たに思想を授け、一二次之を練り返して直に綴らしめんと企てるものがある。此の場合の成績は必ず正確を



缺く。又兒童の綴りつゝある場合に、新たに用語を授けることもある。何れの事を又何々ともいふとか、何といふ字は何とも讀むなど不用意に授けることもあるが、兒童がこれを直に用ゐる時には大抵其の用法を誤つてゐるものだ。正確は文章の基礎であると共に、この二個の注意は最も重要で、常によく知つた事柄をよく使ひ慣れた言葉で書かせるといふ事にせねばならぬ。よし教師の眼から平凡と思はるゝとも、決してこの法則以外に逸出せぬ様教師自身もよく心懸けて手綱を緩めてはならない。

第三に代名詞を濫用せしめると往々文義が不明に了り易い。第四に句讀を正しくうたせる事も正確を助ける一つで、小學兒童の綴り方には、まゝ書き流しで、續き具合の分らぬものがある。第五には主要點<sup>||</sup>即ち目的とする骨が特に注意して書かれてゐなければならぬ事で、首か尾か鶴の様に捉へ所のない様なことのない様にと心懸けしめねばならぬ。この冗長で主要點の明瞭に現はれてゐない文章は、恐らく今日學生のかく文章の通弊であらう。

## 2 文義の明瞭

文章の意義が正確で、誤解せられない様に書くことは、何はにおいても第一條件であるが、次にはこの言ひ現はし方が、一目瞭然と讀者によく理解せらるゝことが肝要だ。即ち、分り易い様にかくといふ事が第二の條件でなければならぬ。

扱この明瞭といふ事を企てるにも種々の要件があるが、小學校兒童として心得させておきたいのは、第一言葉其のものに重きをおいて、難解の語句を尙ばしめない事、第二句讀を細かにうつたり、段落を細かく立てること、第三敘述をなさしめる心情の趨くまゝに進めるはよいが、脇道に入らず、其の一步、一步の進行に、周到なる注意を拂つて秩序整然として、聯絡のあること、第四よく言葉使ひに統一があること。

兒童の文を叙する状態を考察するに、思想が無闇に先き走りをして、筆が之に及ばず、爲に文字文句が常に缺けてゐて、更に讀み下すことも出来ない文章を作るものである。敘述の順序は至つて善いが、一步一步の注意が缺けてゐる。隨て全く明瞭を缺き、何を書いたのやら殆んど了解し得ぬ成績を見ること

珍らしくない。この弊は勉めて除却せねばならぬ。

以上、文義の正確と明瞭とが能く出来れば、先づ達意の文章は成効するものであるが、これ丈れでは、まだよく分る文章、傳へようと思ふ思想が、明らかに通せられるといふに過ぎない。是れ丈れでは物足らぬ心地がする、何うか一步進んで、氣持よく讀ませたいといふ慾望がある。其處で言表の穩健といふことを少しく研究して見たくなる。

### 二言表の穩健

思想を表出するには先づ用語の上の注意が第一である。方言や訛語や廢語や或はまだ國語として一般に用ゐられない外國語などを交せて書くといふ事は、甚だ忌むべき事で、今日一般に用ゐられる言葉即ち標準語を用ゐて表出する事に注意せねばならぬ。兒童の未だ言語の練習を積まぬ際には、往々方言や訛語を知らずして用ゐるし、少しく英語を覺え始め、漢語を知る様になると、無闇に又これが用ゐたくなり、語句に興味を感ずる様になると、切りに新字句

を作りたがるものである。若しこの傾向を等閑に看過すると、其の過を知らず一人善がりの文を作つて得たりと笑壺に入つて居る。併し他から之を見ると直に厭氣がさして更に讀んで見る心持にならぬ。これは言表上の一大病弊であるから、嚴に戒しめておかねばならぬ。

次には語格や語法上にも同一の注意を要する。例へば漢文口調に擬したり、直譯的に口調を模する、又講師の口吻を學び、演舌的口吻を弄するなど、勉めて新奇を衒はんとするのは物心覺えた頃の少年に必ず起る傾向である。是も他人には氣障に感せられて、讀ましめる力を失ふものである。

要するに、言表の穩健なるには、用語に統一があつて口調に節が立つて、内容の思想事柄と記者の態度がよく調和してゐなければならぬ。よく語句の選擇按排が場合場合に應じてよく儼まる様によく据ゐる様に、よくおち着く様に心懸けしむることが肝要である。若しこの事がよく出来れば、文章は自ら人に讀まるゝ力があるであらう。以上は文章をなす基礎的要素だ。併し、今茲に之を詳説することは余の難しとする所で、讀者は別に研究して貰ひたい。修辭學の

書物は、色々出版になつてゐる。島村抱月氏の美辭學や、武島羽衣氏の文章綱要や、五十嵐力氏の文章講話などは必ず一讀して貰ひたいと思ふ。扱、茲に注意を要することは、この修辭上の諸要件は、教授の實際に於て、如何に活用するか、如何にして之を兒童に會得せしむるかといふ問題である。無論之を科學的に説明する譯には行かぬ。修辭學の講義は誰でも請賣することは出来やうが、自ら應用することは困難である。況して之が科語も用ゐず、理窟も言はず、知らず識らずの間に之を體得せしむるのが、小學教育の望む所である。是は決して容易の業ではない。

余の今日までの經驗では、其の方法に三つある。其の一は、讀本教授の際に、兒童の感興を惹き起し得たるものを捉へて、先づ之を嘆美すること。次に其の組織要素を解剖すること。其の二はなるべく文章を批評せしむること。其の材料は讀本の文章でもよいが、むしろ兒童の綴り得る程度のもを取るがよい。この故に、板上の共同製作を課する場合に、甲乙兩者提出語の比較をせしめたり、各自の製作物を朗讀せしめて、其の可否を論せしめるのが有効である。第三は兒童の製作したものを取つて、板上添削を試み、一々其の理由を説明するのである。

而して、兒童自身をして比較的瑕瑾なき文章を綴らしむるには、次の方便を必要と感じてゐる。其の一は、口唱しつゝ綴らしむること。其の二は其の成績物を必ず一度高聲に朗讀せしむること。この二つは文章を流暢にすること、思想感情と共に筆が進むから、自ら文章の生氣が現はれて來るものである。往々教室が喧騒するからとて、この法を批難する人もある様だが、慣るれば決して他の妨害とはならぬ。文章の初歩練習には頗る有効なることを保證する。若し、之に反して黙寫せしむれば、語呂悪き語句を用ゐ、又、文字を脱漏して、讀下すことの出来ないものを作る恐れがある。

夫れから叙述方法の上からいふと、文章は常に客觀的、具體的でなければならぬ。彼の小説に人を引き附ける力のあるのは何かといふと、無論、事實に價値もあらうが、多くは其の筆致である。而して筆致のどの點が最も人を引き附け

るかといふと、總ての事實が現實的で、讀者の眼前に躍動する様に書いてある點だ。即ち余の唱道する七何がよく揃つて居て、現に眼の前に見得る感がするからである。活動寫眞を見てゐると更に違ひはないのである。この敘述法はつまり寫實で吾人の眼に映する主なるものは、残らず書くのである。文體の條下に注意はしてあるが、活動を描くに背景を明らかにしたり、主觀的の事を描くに比喩を用ゐたりする事は、文章の生氣の上に大なる關係をもつてゐる。尙、細密な事は、細目の上に注意することゝして、今は之を省いておく。

#### 第四章 記述者の立場

凡そ文章は其の目的に依つて全體が統一して、一貫した主張が通つてゐなければならぬ。即ち記者の立場といふものが確立して、何故に此の文章をかくかといふ自覺の下に書かれなくては駄目だ。小學校乃至中學校或は其の以外よく文を弄ぶ者でも往々其の立脚地を忘れて、主客を顛倒したり、人稱を誤つたり、法外な的外れな語句を挿んだりするのを見る。小學兒童が往々教師の口吻を真似て、皆さんも此の人の様にせなくてはなりませぬ」と結んだり。皆さん此の事を何う考へますかなどと附言するのを見るが、必竟記者の立場の曖昧な所から來るのである。よし幼き兒童にしても、自己のかく文章の目的や、其の對手に對する自己の地位を自覺しないで書くといふ事は、必ず戒しめねばならぬ。

扱、この立場を定める條件は凡そ次の六項である。即ち「誰が」「何時」「何處で」「何事を」「何故」「如何に」

## 一 誰が

記述者の地位、即ち誰が書き誰が述べるのであるかといふ事は、文章をかく前、必ず先づきめておかねばならぬ事である。夫れは無論兒童自身だといふかも知れないが、決して其うにきまつたものでない。一本の手紙をかくにしても、家族中の一人が誰の身になつても代書は出来る。普通文にしても、此の事に關與した一人として記すも、關係なき他人が批評的に書くことも、同情してかく事も出来る。つまり一人稱としてなりと、二人稱にしてなりと、三人稱にしてなりと、最も面白い立場に居て書くのは筆者の自由である。第一條件は是をさめることが大事だ。

## 二 何時

記述する事項を過去の物語とするか、現在目睹したものとして書くか、又單に推測式にして時を定めずしてかくか、時を定めなければ架空の事にもなり、

時を定むれば現實的になる。つまり、この條件は自己と記事との關係を時間の上では如何に定むべきかといふことを確と定めておくのである。

## 三 何處で

筆者の地位を定める條件である。筆者はこの事件を何處に居て目撃したか。即ち事件と筆者との關係を場所に由ても結ばねばならぬ。換言すれば、事件の表面より見てか、裏面より見てか、縦横何れの方面より看察して書くべきかを定むるのである。

## 四 何事を

記述する事件の價值を考定し、其の目的を確立せねばならぬ。世には往々何を書いたのか、何の爲に書いたのか、一向要領を得ぬ文章もある。

## 五 何故に

何故にこの文章を綴るかといふ理由が曖昧では、文章に生氣が出来ぬ。滔々として今日の綴方教授には、これが意識させてない。文章力の進歩せぬのは當然の事である。

### 六如何に

扱以上五ヶ條の條件に依つて、彌之を記述するに當り、其の方法を如何にすべきか、口語體を執るべきか、文語體を用ふるか、簡略法に依らんか、素樸體にせんか、美文體にせんかなど方針を立て、おかねばならぬ。以上六何は必ず記述する前に當つて豫め確立しておくべき條件である。もし之を等閑に附すると所謂鴉的文章となり、つかまへ所のないものになつて仕舞ふのである。

## 第五章 課題の方法

文題を興へて完結した一文章を綴らしめるのは、兒童の心意發達が、概念を自ら作り得る時期まで待たねばならぬ。余はこの時期を少くとも第三學年の後期或は第四學年の前期位と思ふ。充分な事をいふと思想の統一が出来るのは第五年第六年になつても優秀な兒童でないといふ六かしい。而して、文題はよく其の内容を考察して、兒童の知識程度に適合する様に選擇せねばならぬ。

### 一 題目選擇上の注意

如何なる文題を課するとも、其の内容の統一が兒童自身で出来得るもので無ければならぬ。隨て、讀本で讀んだものか、修身、理科、地理、歴史、其他の教科で教授せられたものか、自ら實驗したものか、或は度々實行したものか、兎に角、直観したもの、經驗したもの、新たなる知識となつたもの等から採らねばならぬ。換言すれば、讀本中の内容が主となつて、他教科で授けたものを加へ、學校生活、家

庭生活、社會生活の出來事中より材料を需める様にせなければならぬ。而して、之を採用する標準は、勿論其の内容でなくて形式である。内容上の復習が主となるのではなく、發表上の形式中特に練習に値あるものを捉へて課せねばならぬ。即ち題目は何としても善いが、其の形式は常に前後系統中のものでなければならぬ。

今日行はれる所では、この注意が大に缺けてゐると思ふ。文題は常に内容の如何によつて採擇せられ、これが發表方面に前後の關係もなく、特に主要點を定めて課するといふ事をしない。これは本科教授の上の一大缺點と思ふ。其處で、教師は常に形式方面から考へて、この敘述をする爲に「前提をおいて課題することを心懸けねばならぬ。」

### 一 二題目の名稱

題目は記述せしむべき概念に命じたものでなければならぬ。則ち、犬全體の事を書かしむるならば「犬」といふ名詞でよいが、其の形狀、性質、効用、或は特殊の

犬の事のみを書かせるならば、「犬のかたち」とか、「犬の性質」とか、「となりの白犬」とか命ずる方がよい。

### 三 記者の立場

既に題目を得て、いざ記述するといふ場合に於て、第一に定めておかなければならぬ問題は、記述者の立場である。記者の立場を定める要件は前章に述べておいたが、必竟、誰が何故にこの事を記述するのか、記述するに就ては何處に居て、何時の事として、如何なる文體用語で書くかを定めておくのである。

### 四 豫備的練習

一題目を記述せしむるには、必ずしも全部が新教材ではない。其の中の一部分が主要なる教材として存するのだ。この故に、其の部分に就ては、全體の記述を課する前に、特に練習をしておく必要がある。若し、この部分がないならば、出題の法を誤つたものである。例へば犬の性質を書かせるにして、其の中の兒犬

などが互に戯れる状態とか、主人に慣れて、ある限りの情を表出する状態をかくとか云ふ點を特に練習するのである。

### 五教師の仕事

兒童が筆を執つて記述する。教室は凡て兒童各自が自己の思想を高聲に口唱しつゝ筆を走らせてゐる場合に、教師は何を爲すべきか。徒に管理のみをしてゐるも面白くない。質問に答へて新文字を授けたり、新語を教ゆると、其の濫用が畏ろしい。豫備的練習の際に授ける外には決して個人的に教へぬ方がよい。さうすると此の場合に教師は手持不沙汰になる。其處で、如何にこの時間を利用すべきか、一寸考へものである。

此際に兒童は聲を擧げて口唱しつゝ記述してゐる。此の聲に依つて教師は大抵其の記事の當否を判定することが出来る。而して、其の如何はしきものに就て仔細に點檢し、助言し、指導を與へるがよい。是れが其の一つ。

其の二は劣等兒童の個人教授を行ふのである。綴方は思想の趨くまゝに、語

句を撰び、文字を案出し、之を書寫する。書寫するにも誤字のなき様、脱漏なき様、句讀を落さぬ様に種々の注意が必要である。随て劣等兒童に至つては、此の多方の注意が纏まらないから、全く何が何やら分らない事を書くものが多い。此等は到底個人教授でなければ救ふことが出来ない。其處でこの時間を利用するのがよい。其の三は管理である。

### 六推敲

文章はこの推敲の時間を自由に得らるるが故に、言語に及ばない各種の不備を補ふことが出来るので、是れば文章に屬する特權である。如何なる文章家でも一氣呵成で作つて、直に人に示す好文章は得られないものだ。殊に練習時代に於て推敲を重んじなくては、到底發達の見込は立たない。現時の小學校では往々この事を等閑に附し、方法を講じない様に思ふ。

推敲は全く自動課業である。其第一は七何法に依つて各要素の具備せるか否かを考察せしめねばならぬ。第二は高聲に朗誦して流暢であるか否かを試



み、次に文字の誤脱を調べさせる。各自の注意を以てしては既に完全なりとするに至つて、之を他生と交換せしめ、互に誤字の訂正、脱洩の修正を行はせる。此事を終りて後、猶一層丁寧に家庭に於て修正せしむることが必要で、漢字の誤り、假名遣ひの謬りなどは決して成績物の上に遺さしめてはならぬ。自己の讀みたる文字、文句、修辭等の活用は此の際に初めて行はるゝもので、これが一舉兩得の策である。

成績物を家庭に於て更に修正せしむる時は、往々父兄の助力を受くるを以て、児童の能力以上のものが出来る。而もこれを悪しき現象とのみ見るべきではない。この間に受くる児童の利益は、全く個人教授よりするもので、児童に取りては多大の興味を喚起せらるゝ事が多い。偏狭なる人は、自己の教權に立ち入られたる感を以て、之を喜ばないが、児童の知識と化したる上は決してこの事を非難すべき理由はない。寛容に其の進歩を共に喜ぶべきであらうと思ふ。

### 七 記述の時間

一題目を記述せしめ、之を完成するには凡そ幾何の時間を豫定すべきか。

無論題目に依り、其の形式の如何によりて一定することは出来ないが、苟も綴方を一の教授として成立せしむるには、大要次の様にせねばならぬ。

#### 第一時 豫備的練習。

題目の説明、目的の指示、記者の立場を定め、主要なる形式の練習を行ふ。

#### 第二時 記述。

首尾完結したる成績となさしむる、自動訂正。

#### 課外時 推敲(家庭に於て行はしむ)

#### 課外時 添削(時間外に教師之を訂正補修する)

#### 第三時 添削の結果報告、朗讀會。

#### 課外時 清寫(家庭に於て行はしむる)

先づ斯う云ふ風に、少くとも一題目に就き三時間を要する事になる。一週教授時間を三時間とすれば、一學年間に多くとも四十題以上を課する譯に行かない。此外模範文を提出せねばならぬ事もあり、大題目を與へて十數時間を要す

る事もあり。又心得となるべき一般注意事項を指示する事もあるから、第四學年以上では一ケ年二十題より三十題迄、其れ以上を課すことは出来まい。併し、この外に單に練習題を課し、課外の製作をなさしむる事が多くあるべき筈だ。

### 八 課外製作の種類

綴方の性質が自發的であるから、課外製作は寧ろ教授の一半を占むる様であつてはしい。

其の方法は多種多様で概論することは出来ないが、第三學年以上には、綴り方帳などを與へて、大に之を奨勵したのである。この中には、學校生活の出来事、即ち三大節の記事や、始業終業式の光景、運動會、遠足會、紀念會、展覽會、學級會、誕辰祝賀會、學藝會、旌表會、證書授與式など、家庭生活の出来事、即ち家族の誕生日、客來饗應、冠婚葬祭、家業上の成敗、散步、神社佛閣の參拜など、社會生活の中の見聞なども常時に之を記載せしめる事は、後日の參考ともなり、綴方の

進歩を大に助けるものである。

又共同製作としては、教室日誌、花園日誌、動物飼養日誌などを課するがよい。平常の日誌をともし思ふが、是れは極平淡なもので、兒童に書く丈けの興味がないから、前の學校、家庭、社會の出来事を記さしむる様にする方が有効である。併し、この事たる、唯、行はしむる丈けでは成效しない、其の成績處理が大に必要である。余は試に休業の初に當つて、次の如き日誌用紙を與へ、且つ、其の他の製作をも勸告し、休暇後には成績物の展覽會を開く旨を宣告しておいたが、夏期休業三十日間に成したる兒童の製作は、日誌は勿論、綴り方、書方、圖畫、手工、裁縫等の自由製作、讀本、圖畫手本、書方手本の模寫等積んで山をなすといふ盛況で、この展覽會には父兄に多大の感興を與へた。平常の課外製作も、教師に其の心得があつて之れを旌表する事を怠らなければ、大に興味を喚起するものと思ふ。

### 休業日誌

(繪畫或は算術理科問題  
解答欄)

月 日 曜日 天氣  
(記事欄)


この形式は亦「課外綴り方帳」として適當であると信ずる其の名目の如きは「たのしみ日記」とか「紀念の日記」とかよい名をつけるが肝要だ。他の各種の形式は、後章「成績物取扱法」に譲る。

### 第六章 添削法

綴方教授に於て、児童の成績物に添削を施すことは、最も重要な仕事で、本科の成績を擧げる手段の半を占めてゐるものといふてよい。其の代りには亦教師に取つてこれ程手數で、時間を要する事も他の教科に比較すべきものはない。この故に添削の効果を最も多からしめん事を望むは、教師に於ても児童の上にも於ても大切な研究事項でなければならぬ。然るに、今日の現状は、教師は大に勞して添削はするが、児童に於ては何うも左程注意を拂はない。隨て其の結果が餘り面白くないといふので、終に教師も眞面目に努力する氣力を失ひ、本科の成績は益々舉らない様になるといふ現状である。

其處で、添削其の物の研究も必要であるが、先づ第一に教師の努力に相當する結果が、児童の上に反影しない所以を先決問題として解決しなければならぬと思ふ。

余はこの原因を二つあると思ふ。其の一は児童に深き興味が起らず、本科に

對して自發的奮勵をしてゐない事。其の二は教師の添削を加ふる成績物が、兒童の全力を悉した結果でない事。

綴方に對して何等の興味を感せず、光明を認めず、其の結果、少しも奮勵して自修せんとする意志なきものに向つて、添削物を投與し、自ら研究せしめんと企つるは、企つるものゝ過ちで、其の效果の擧らないのは寧ろ當然である。これに依て、自己の誤謬を悟らしめ、新しき進路を發見せしめんには、必ずや兒童の興味と奮勵心とに待たなければならぬ。又、添削物に興味を感じ、其の誤謬を悟り、教師の加筆の有力なる所以を深く感せしめんには、其の成績物は、兒童自ら、自己の全力を竭し、總てを悉したる結果なることを自信したもので無ければならぬ。若しさもなくて、兒童に餘力と方法とを有せしめ、た一時的の製作であれば、添削物に對し大なる注意を拂はないのは當然の事である。其れで添削を加へる兒童の成績物は、先づ兒童自身の全力と方法とを盡さしむることが第一着である。其れには、推敲の時間を與へ、字書も其の他の教科書も隨意に參考せしめるがよい。綴方練習の成績物は、決して他の試問答案の如く、時間を限り

現に記憶せるものゝみを叙述せしむる内容知識の程度如何を問ふのでない。同一事項を如何に巧妙に發表せんかといふのが主眼である。

### 一 相互訂正

添削の第一審は兒童相互間に行はしむるが善い、而して此場合には簡便なる方法として隣生と交換せしむるもよいが、同一學年の兒童でも、其の知識に大なる相違もあり、能動的課業なるだけに、其の技巧の程度は知識の差より一層甚しい。故に單に甲乙交換せしめて訂正せしむるも思はしき結果を得難いものである。其れよりは學友は自由選擇とし、互に切磋せしむる方法を執るべきである。

この方法によりて得る所は、誤字を少くし、用語の不當なるものを去り、内容の不備を補足する程度の修正をよくすることが出来る。而して相互間に受くる利益は、興味を深くし、奮勵心を惹起し、相尊重する美風を馴致するに至るのである。

## 二板上訂正

此の訂正法は左記の場合に有効である。

- 1 内容形式の一方を定めたる場合。
- 2 模範文を興へ且つ内容を興へたる場合。
- 3 一般に涉つて同一の誤りに陥つた場合。
- 4 法則を歸納せんとする場合。或は教訓を施したり。これによつて新路を開かんとする場合。

## 三朗讀訂正

兒童の有する思想は、常に單調に發作する。而して急速に起伏するものである。年級に依つて大に相違はあるが、大體尋常科の兒童では思考力や反省力は極めて薄弱だ。其の成績物を見ると、思想が聯續してゐない。又其の發表に脱字がある、誤字がある、用語の思ひつき次第がある。是れは記述の時のみでな

い、自作文を朗讀せしめても同じ事で、文字を讀まないうで、思想を辿つて行くから、一向缺點を發見しない。それで、一通り推敲させ、自己朗讀をさせた以上は、他の兒童に讀ませたり、教師自ら朗讀して先づ兒童自身に、思想と形式の相調和せるか否かを發見せしめて、自覺を促し、更に他の兒童をして、批評をさせるがよい。かくて相互間に利益することは決して尠少でない。而して、この訂正法はかく有効であるが、普通の教授時間では到底全部の朗讀を了ることが困難であるから、一週一度位は、晝食後などの時間を利用して、作文朗讀會を開くことにするが善いと思ふ。

## 四課外添削

課外添削とは教授時間外に、教師の手であることを意味するのである。此の場合に其の成績物が、兒童の全力を盡した結果であるべき事は前に述べた。扱つた場合に教師の施す添削は、如何なる方法を探るのが善からうか。

- 1 課題の主目的とした點に特に注意し、他の部分は他日に譲る覺悟でなく

てはならぬ。一時に多くを加筆するも、其効力は掛い。

2 思想上の添削を施す必要あるものは、改作を命じ、取り扱はぬ方がよい。

3 可成的抹殺することはよすが善い。此の場合には注意線を加へて再考を促すこと。

4 添削も多くするのはよくない。批評を加へたり、圈點を附けておくがよい。

5 全體より云ふ時は、讚める事を多くして削ることを少くし、評語には「よろし」「大によろし」なかなかよく出来ました」「ヤ、これは大變にうまく出来た」

「いつの間にかこんなよいのが作れるやうになつたか。うまいうまい等の語を附け加へておくとよい。

6 添削は多くを望まない代りに、其結果は必ず記憶させておかねばならぬ。

7 添削は成績物の手に入ると共に、直にするがよい。兒童の意氣の消失した時分になつて、添削した結果を示した所で一同氣乗りもしないし、効果もある筈がない。

8 一般に通ずる添削の結果は、兒童一般に報告するがよい、のみならず、今一

度改作せしむるなども必要である。

9 吳々も兒童の成績物は、彼等の全力を盡したもので、故意の拙作でない事を諒とし、如何なる劣等兒童の製作物と雖も、輕々しく取扱つてはならぬ。常に尊重の態度を以てすることが、本科の進歩を謀る道であることを忘れてはならぬ。

### 第七章 成績物の取扱法

成績物を取り扱ふ事の第一は其の帳簿である。綴り方帳は練習帳と清寫帳とを所持しむるがよい。

この二冊は現今何處でも持たせてやつて居るのであるが其の扱ひ方に缺點がありはすまいかと思ふ。といふのは練習帳が練習用でなくて、清寫帳が清寫帳の用をなさぬからである。たとへば、練習をする場合には雑記帳を用ゐ、いよく教師に出す成績物を練習帳に記させ、添削したものを清寫帳に寫させる。随て練習帳と清寫帳との記事の相違は、教師の加筆したものを加へると否とである。

余は練習帳は飽くまで練習帳で、練習する凡ての場合に便宜な様にしたいたいと思ふ。又清寫帳は兒童の全力を表はした成績物に教師の加筆及評語の載つてゐるものにしたたい。そして、この物を清寫せしむるならば、別に之を集めておく方法を立てたいのである。

#### 一 練習帳の形式

練習帳には糊野紙の餘白あるもの、即ち、原稿用紙として一般に用ゐられてゐるものがよい。是は、句讀の練習をするにも、推敲して後に加筆するにもよい。又文字の大きさを一定する練習にもなる。といふて、其の野の大きさを年級に依つて區々にする必要はない。小さい文字の書き得ないものは、毛筆を用ゐるからだ。この方は凡て鉛筆を用ゐさせたらよい。即ち糊を方三分半、間隙を二分半位にすれば、最初の學年から最高學年まで利用が出来、併し是れは絶対的必要なものでない。普通の雑記帳にする方が却つてよい場合もある。


### 二 清寫帳の形式

清寫帳は仕上帳である。これには教師の添削やら評語を入れる餘白や、繪畫を入れる餘白が必要である。

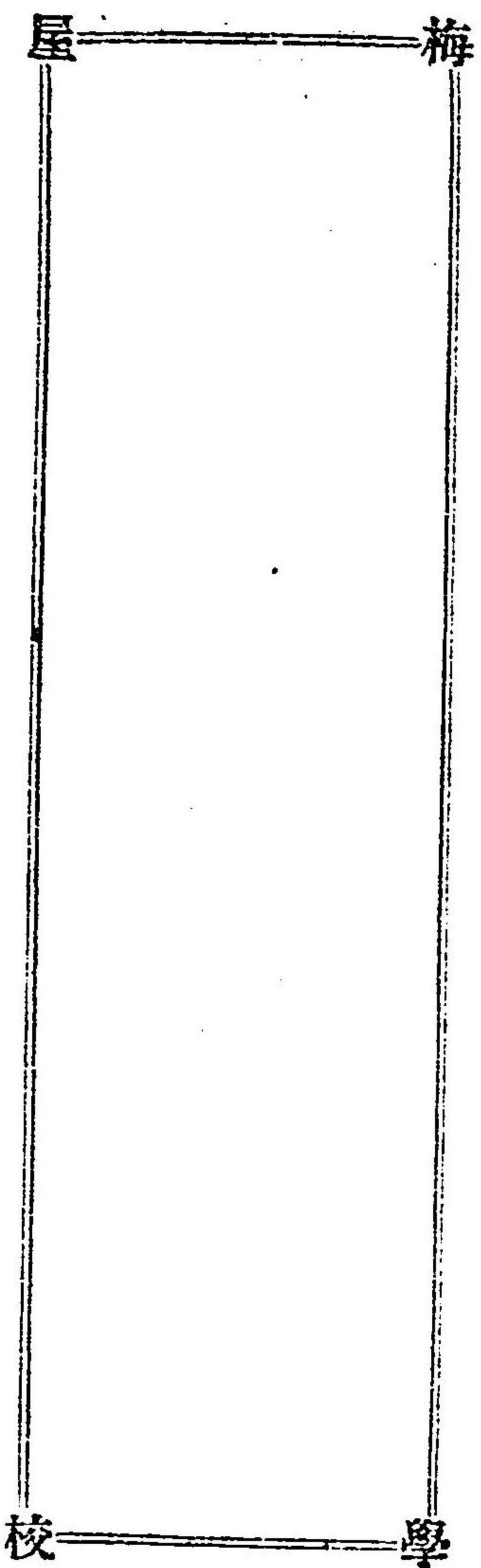

清寫帳まで棚野にした譯は、形式上に注意を拂はせる習慣を養ふ爲である。又之に書寫する規則として次の二個の形式を守らせた。

イ 行を改めた時は、一字の缺字をおく事、

ロ 句讀は一字として記入する事、

### 三 添削後の成績物

清寫して教師の添削を施したる後の成績物は如何にするか。此の取扱がよくなければ、折角の成績物が死んでしまうと思ふ。余は之が爲にも一定の用紙を與へ、教師の附けた圈點も批評も謄寫せしめて一冊とし、美裝して兒童にも父兄にも回覽せしめる様にした。そして「學びの友」とか「文の林」とか命名して、第一號、第二號と進めるがよい。而して一は獎勵の爲に、一は結果の收穫に供したいのである。この方の形式は次の様なものである。



第三 綴方教授法 第七章 成績物の取扱法



唯半紙や罫紙に書かせたらよい様なもの、罫紙には繪畫を入れにくいし、半紙に書いた成績物は締りがよくない。唯輪廓を入れた計りのものであるが、児童には書く心持が違ふし、之を纏める上に便利である。輪廓は余の學校では、梅の花をわしらつたものにしてゐる。

其處で斯ういふ風になると、清寫帳には、教師の努力と児童の努力とが永久に保存せられる事となり、児童の學歷を見るに便利なものとなる。又最後の清寫は成績簿ともなり、通信簿ともなり、父兄と學校との聯絡上に好影響を齎らし、児童には一の獎勵の具となるのである。

## 第八章 模範文の取扱方並文體の配當

模範文は、尋常三學年の後期、文題を課するに至つてからの事である。併し、文章の模範と他の形式の模範と兩様あるから、其の以前と雖も、句讀の模範、段落の模範、挿繪の模範などに就ては讀本教授の際よく教授しておかなければならぬのは勿論である。

扱文章の模範は讀本の文章の全部が恰當するに限つたものでない。或る文は文語文ではあるが、敘事文の文體を示すに模範とするに適當と思ふものもある。即ち用語を外にして其の内容と敘述の方法と、語句とが模範文になるもの、或は散文ではあるが消息文として至極適當したものがある。斯様に模範文を讀本に取る場合には、全部的のものは殆んどないが、部分的に取る時は、どの文章でも利用せられるものだ。

各文體——敘事文とか、記事文とか、説明文、議論文、或は電信文などには必ず各學年相當の模範文を二三は供給せねばならぬ。而して、之を提示するには、

1 構想の順序——段落章法、

2 修辭法の特徴、

3 着眼の局面、

などを能く分解して説明し、必ず暗誦せしめておかなければならぬ。

模範文の實例は、教授細目の各部に掲げる事として、茲には之を省いておく。序であるから、茲に各學年に課する文體の配當表を掲げて参考に供する。

第三學年後期。

直觀的記事文。

例へば、學校に通ふ途中の事。昨日の運動會の模様。天長節の儀式など。

説明的記事文。

例へば、鞆鞆機の説明。游動圓木とは何か。學藝會は何をするかなど。

叙景文。

大文字山に登つた景色。太郎の町を山の上から見た景色など。

擬人的叙事文。

蟻の内に行つた話。一日小鳥となつた話など。

對話體と獨演體との互譯。

對話體の消息文。

第四學年

叙事文。記事文。説明文。

口語消息文。

第五學年

叙事文。記事文。説明文。電信文。

口語體と文語體との互譯。口語消息文。

第六學年

叙事文。傳記文。記事文。説明文。議論文。鯨の魚でない證明。むぐらもちの農作物に對する利害など。消息文。候文をも。

公式文(公文、文語文の簡單なるもの)

高等科第一學年

記事文(文語體をも)。叙事文(口語體)。議論文(口語體)。説明文(文語體をも)。消息文(口語體をも)。

第二學年、第三學年

程度を高めて文語文、口語文を多くする事。中等社會に現存する各種文章を練習することを勉む。

## 第九章 綴方に興味を興ふる方法

前に綴方の目的と其の性質の條で述べた事であるが綴方は自發的性質のものである。教授といふても授與といふ方面より示範の方面を重く見ねばならぬ。故に本科の進歩を企てるには、先づ兒童を發動的地位におき、自ら進んで之れが學習に努力奮勵せしむる様にせねばならぬ。而して、よくこの目的を達するには、勉めて本科に對する興味を喚起することが必要である。今少しく之が研究をしと見やう。

### 一 記述材料の上より

#### 1 事物の形態より活動方面を喜ぶ

例へば「大きな黒いまだら猫がゐます」といふよりは、「猫が火鉢の上に居眠つて轉げかけさうにしてゐる」といふ方がよいし、「辨慶は色の黒い、おそろしい大きな男であります」といふ方より、「辨慶は七つ道具を背に負ふて、三十二の疣の

ある鐵の棒を持つて、毎夜五條の橋の上に立つて、行く人をいちめてゐました」といふ様な方を喜ぶ。で、形態の叙述も練習せねばならぬが、之れと共に活動方面をも開却しない様にせねばならぬ。

## 2 器物よりは動物

器物の製法効用を叙するは、全く理性的で趣味を感じないものである。之に反して動物の活動状態などは兒童の常に興味を以て看察し、又進んで友情を拂ふものである。植物を題目とするにしても、葉や莖よりは花の方を喜ぶ。

## 3 知識よりは経験

一例を以ていへば、茶碗の事を書くにしても、其の製法、形状、色彩などよりは、茶碗に就て知れる経験、物語などを好んで叙べたがる。私のお父さんのお茶碗はこんなに大きいのです。そしてお父さんは何時もそれで五杯もあがるのです。とか、私等が御飯を食べてゐましたら、隣さんの黒犬が庭からぬつと顔

を出しました。すると赤ちゃん、ワンワンといつて、持つて居たお茶碗を黒にぶち付けました。などの方面になると、兒童の知識も豊富なものである。この豊富なものを捨て、貧しい局限した知識を叙述せしめんとするから、更に面白く感じないのである。

## 4 直接關係の多きもの

利害相關しないものより、兒童に直接關係のあるものの中から取材するがよい。消息文の練習にしても、兒童自身が主格となつて報知するなり、依頼するなり、誘引するなりするがよい。長吉が親の名で来る御慶かな的に大人じみた、かせた事を書かしむるのは、何處までも滑稽である。又兒童に取りて趣味のない課業である。若しそんな適當な材料がないといふならば、勝手に兒童を中心として假設したらよろしい。兒童が主人公となればよいのであるから、犬でも猫でも馬でも牛でも相手は幾らもある。必竟綴方の性質が能動的のものであるから、兒童の立場を主人側にしてやれば、自ら興味は湧いて来る筈だ。

## 二 文體の上より

## 1 實用文と非實用文

小學校の文章は實用的でなければならぬとして、初から終まで實用實用の聲の下に、兒童の趣味も興味も没却せしめられた。久しくこの見解の下にあつた爲に教師の脳髓も何時か妙に偏倚してしまつた。

◎机は木でこしらへて、書物をよみ、字をかく臺であります。

といふ文は、實用文の初歩で、やさしく、

◎辨慶は牛若のけらいで、たいへん力のつよい、大きな男です。三井寺の釣鐘をぬすんで、それを叡山にえつちら持つて行きました。

といふのは敘事文で難かしい。そしてこんな文章を學ばせた所で、何の役にも立たない。歌を作るより田を作れだ、と排斥せられたものである。兎に角、器物や動植物の部分、効用などを極乾燥無味な詞を並べて、敘述させたものだ。今日より見ると、體育は嚴格な兵式體操によつてのみ達せられる。遊戯は遊び事だ

として顧みない、寧ろ之を排斥した思想とよく似てゐる。形容詞や副詞で意義を限定して行くのを、修飾するのだ、風粉を加へるのだと速断し、太鼓がなつたでよい、太鼓がどんとんと賑やかに鳴り出したなんて、さまり切つた事は蛇足だ、冗長だ、簡潔といふのが文章の最大要務だと、無闇矢鱈に袴を附けることを喜んだものである。之が爲に、兒童の綴方は興味のない、無味乾燥な、いやな課業となつてしまつた。

## 2 口語體と文語體

文章の價值を用語や文字において、縁遠い古語、學び難い漢字に重きをおいた時代には、この形式の爲に思想が約束せられ、文字、文句の爲に思想が浮足となつて、どの邊に其の結着が流れ附くか分らぬ様なやり方に甘んじてゐた。斯うなると思想其のものは客である。何か一縷の意味が通つてゐる一聯の文字、文句の珠數繋ぎ、この筋の強弱よりは珠數を水晶にしたり、瑪瑙にすることを尊んだのであるから、兒童の興味とは驅け離れてしまふ。勝手元にある口語は

俗だ、奥山の瀧壺から金玉の文語を採つて來い、口語文は冗長だ、文語文でなければ眞の文章でないと命せられたのである。冗長と簡潔とが用語の上にあると誤解された時代には、児童は實にみぢめな砂の飯を食はされたのである。

### 三 課題の上より

文題は常に児童の境遇上より割り出されなくてはならぬ。児童が文章の主体とならねばならぬのである。で、この選擇が教師の獨斷に陥つて、無理があると自然其の奮勵心を殺ぐ様になるから、児童の意嚮はよく察しなければならぬし、又必しも常に同一題目を記述せしむる必要もない。勝手に書いて見たいものがあれば自由に書かせるがよい。自由製作が盛んになつて來なければ、其の進歩は甚だ遅い。これは綴方の性質としてさうあるべき事だ。

又、常に同じ様な短文ばかり課すると、厭きの來る事がある。時には數回乃至拾數回を重ねて初めて成る様な大題目を捉へて、續きもの、一冊子を編む様なのを課して見るもよい。時に廣い範圍の題を與へて、取材を自由に任すのも

よい。懸賞文を募つたりするのもよい。併し、教授の順序を糺す様な突飛な事を慎むべきは勿論である。

### 四 繪畫の挿入

必要な事で而も趣味ある事は、文中に繪畫を挿入させると意外の興味を起すものである。素より児童の程度に合はせて、教師が工夫して模範を示す事だけは面倒を見ねばならない。

### 五 添削の上より

添削は必要な事で、綴方に於て教師の努力は殆んど全部之れに費される。併し、其の方法を誤ると興味を殺ぎ、奮勵心を阻碍する事がある。其の成績物は兎に角、児童が努力した結果である。精神であるといふことを認めて、注意して手を下さねばならぬ。之を抹殺したり、突き返したりする事は、教師の面倒な仕事といふ立場からいふと無理もない事だが、児童に取つては其れが彼の全力で

ある。故意にまづくした譯ではない。誤解は誤解、不出來は不出來、決して彼の人格を無視すべき謂れはない。で教師はよく其の心得を以て好意と尊敬を以てせねばならぬ。

其處で、添削は少しく加へる方がよい。多く加へた所で其れ丈けの効力は無い。而して常に圈點を加へたり、評語を加へて注意を喚起し、奮勵心を助長することが大事である。

### 六 模範文の上より

兒童の奮勵心は其の模範文の如何によつて大に助長せられるもので。若し其の程度がよく兒童の心力と趣味とに一致し、直接關係を持つたものであれば、直に「己れも一つ」といふ氣を喚き立てる。之に反するものは、よし大家の名文でも、猫に小判、何の効を奏しない。往々教師が非常に興味ある好模範文だとして提出したものを一向顧みないで何等反響のないのに茫然たる事がある。

### 七 教科書以外の讀物

讀本は兒童の讀書力を養はん爲の教科書である。其の程度は常に兒童心力より一步進んでゐる。隨て、之を教授して直に綴方に應用することは教師の助けをからなければならぬ。其處で、兒童の讀書力で、よく讀め、よく解せられる自由の讀物を與へることは、綴方の成績を良好ならしめ、興味を喚起する一法である。何故かといへば、自己の自由に取り扱ひ得る文字、語句が巧みに使ひこなされてゐるのを見ては、我とても「といふ一箇の對抗心が起り、其の妙所を直に看取し得て、あゝ此處だ」と自ら悟るので、隨て其の文調を學んだら、語句を記憶する、而して之を應用したくなる。斯うなれば綴方は兒童思想の自由郷となつて來る。讀めば讀む丈け讀む事が面白く、漸次思想が開拓せられて其れに、生産物が伴ふ。其生産物を取り扱ふ事が又愉快になつて來るといふ順序である。而して、この讀物は如何なるものを供給すべきであらうか。又何時頃から始むべきであらうか。頗る注意すべき問題である。

學校教育の立場から、又綴方教授の方針から割り出せば、頗る多くの注文もあるが、是れは一々學校で出来る業でもないから、今日ある少年讀物の中より選擇するより道はなからう。文章が平易で、材料が無邪氣で、兒童の心力に適合した高尚な趣味あるものであれば、上乘である。彼の小波山人のお伽話などは尋常三學年の後期位からよく讀み得るが、之を消化して綴方に影響するに至るのは四年五年になつてからである。今日では家庭的讀物も頗る多くなつて來たが、此の方面で小波氏を凌ぐ様なものは多く見ない。五六學年に進むと、少年工藝文庫とか、少年世界讀本とか、日本歴史譚などを好む様になる。彼の少年文學とか、少年讀本などは小學校兒童には愛讀する所まで進まない。

### 八 製作物取扱の上より

兒童の製作物の最後の處置は頗る大切なもので、添削を加へたものは無論清寫させねばならぬが、其の結果を如何にすべきか、是れは決して筐底に納めておいて、効果のあるべきものではない。既に題作の時期に達したら、全級兒童

の成績物を一冊として全級に回覽せしめたり、或は父兄に回覽せしめるがよい。表紙表装などは最も注意して、趣味ある繪畫を描き、雅致ある書目を附するなどするがよい。第一號第二號と積んで、年級の進む時分に之を分割して各自一纏めに保存せしむる様にすると、自然本科に重きをおくに至る。

又課外製作を獎勵する爲に、級の雜誌(圖畫、手工、書方、綴方等を一まとめにして)等を作らしめるも上級兒童には面白い結果を得るものである。

以上は本科に興味を喚起せしむる方法の一般であるが、其の前提として大事な事は、何といふても、教師の本科に對する趣味の深き事と、實力の豊富であることが根本だ。而して面倒を苦にしない精力主義の人でなければ、到底成効は六がしい。

綴方教授細目の編成方針及使用上の注意は、之を各學年の條下に説くこととし、茲に之を省く。



系統的綴方教授法（終）

第一學年綴方教授細目

# 系統的綴方教授細目

## 第一學年

### 教授の方針

一 教授の出発点を言語に取る。

綴方教授の出発点は言語である。言語に基礎をおいて、先づ思想の構成法を教へ、段落法を會得せしむるのである。入學をした計りの児童は、決して思想を言葉のみで發表しない。肯定には點頭し、否定には頭を振る。問を發すれば名詞のみを以て答へる。即ち名詞の外は態度で或は目色で答へるといふ有様である。其處で、先づ思想を言語を發表することを課せねばならぬ。換言すれば、第一の仕事は、口語を以て一定の形式を具備した單文、複文、合文の構成に練熟せしむるのである。今之に對する注意を左に

1 完全に思想を發表せしむること。

是れが即ち形式を具備した單文となるので、例を以ていへば、單に「イス」とか「エダ」とか範語のみの練習に満足しないで、「イスガアリマス」「ソレハ皮イスデス」「皮椅子ガ教室ノ隅ニオイテアリマス」「ソレハ松ノ木ノ細イ枝デス」といふ如くして、一方では文字教授をし、一方ではすんく、言語練習を進めるのである。即ち第一學年に於ける綴方は、言語の綴方と、文字の綴方とに分るるのである。

2 兒童の方言訛音を嚴正に正すこと。

口語を基礎とした文章では、特にこの事が必要である。標準語に依らない口語文章は無意味となるのだから、後日の大患を遺さぬ様、最初より大に茲に注意を拂はねばならぬ。

3 言語の形式の全般に涉つて練習すること。

是れは現在の讀本に依頼してゐては、頗る六かしい。希くは次の各部に涉つて練習がしてほし。

①「てにをは」の用法……が(主格につく)は(同上)を(客格につく)で(同格)る、助動詞の用法。

イ 時 相

犬がないてゐる。ないてゐた。ないてゐよう。

犬はないてゐない。ないてゐたらなんだ。ないてゐなからう。

犬がなく。ないた。なからう。

犬はなかない。なかなんだ。なくまい。

ロ 能 相

本はよめる。よむことが出来る。

ハ 所 相

犬にかまれる。

ニ 敬 相

先生が大阪に行かれる。お出になる。

ホ 使役相

犬に番をさせる。

ヘ 被役相

犬に追ひまはされる。

ト疑問相

あれが犬か。

チ擬定相

あれが犬らしい。犬らしいぞ。

リ命令禁止希求相

使に行つてこい。

使には行くな。

使に行つて来て。

是れには皆時相と肯定否定を加へて練習せねばならぬ。例へば口の「本はよめる」でも

本はよめる。よめた。よめよう。

本はよめない。よめなかつた。よめまい。

と變化させるが如くにするのである。

は、感歎詞。

ああ。おや。さうですね。さうですよ。

に、接續詞。

と、やら、し、に、が、すると、ところが、等。

此の外形容詞副詞の用法に習熟させる事は勿論である。

二 對話體を用ふべきは勿論であるが、簡潔といふ事は何時でも必要である

三 直觀的材料により、存在、状態、活動の三方面を叙述すること。又是と共に名

詞の形容法に習練せしむること。

構想の基本は自然より學び、思想の豊富なるは看察の緻密より來る。故によく看察法に慣れしめ、これに依て言語練習を課するのである。而して實際教授に於て、次の如き注意すべき要點がある。

い、七何の法により順次思想を整頓すること。

ろ、寫生の順序は左の如く進歩するものである。

イ 視 寫